

UNIVERSIDAD CATOLICA SAN PABLO

FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICO EMPRESARIALES Y HUMANAS

ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA



“ASOCIACIÓN ENTRE CREENCIAS IMPLÍCITAS ACERCA DE LA INTELIGENCIA Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESCOLARES DE 10-14 AÑOS DE AREQUIPA METROPOLITANA”

Tesis presentada por las Bachilleres:

JOSELYN MAYELI MELO PEÑA

ROSARIO CAROLINA SALCEDO SOTO

Para optar el título profesional de
LICENCIADAS EN PSICOLOGÍA

Asesora: Jessica Valencia Vásquez

AREQUIPA – PERÚ, 2020

Índice

Resumen.....	1
Capítulo I: Justificación	3
Pregunta de investigación.....	6
Objetivos de investigación	7
Objetivo General.....	7
Objetivos Específicos.	7
Capítulo II: Marco teórico	8
Inteligencia.....	8
Definiciones de Inteligencia	8
Teorías implícitas acerca de la inteligencia.....	10
Definición de las Teorías Implícitas.....	10
Tipos de creencias según la teoría implícita acerca de la inteligencia.	11
Desarrollo de las creencias acerca de la inteligencia del niño de 10-14 años.....	14
Rendimiento académico	16
Concepto de rendimiento académico.....	16
Sistema de evaluación académica en el Perú.....	17
Aportes teóricos acerca de la Teoría Implícita de la inteligencia	18
Antecedentes de investigación sobre las Teoría Implícita de la inteligencia.....	19
Hipótesis.	24
Capítulo III: Método	25
Diseño de investigación	25
Instrumentos	25
Muestra.....	26
Procedimiento.....	29
Análisis de datos.....	30
Capítulo IV: Resultados	32
Capítulo V: Discusión.....	49
Referencias.....	62
Anexos	78

ASOCIACIÓN ENTRE CREENCIAS IMPLÍCITAS ACERCA DE LA INTELIGENCIA Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESCOLARES DE 10-14 AÑOS DE AREQUIPA METROPOLITANA

Resumen

Cada año, los escolares del Perú, se enfrentan al desafío de aprobar sus asignaturas. El presente estudio tuvo por objetivo determinar si existe una asociación entre las creencias implícitas acerca de la inteligencia (Dweck, 2007) y el desempeño académico en escolares de, 5^{to} y 6^{to} de primaria y 1^{er} año de secundaria. La muestra utilizada fue no probabilística. Se encuestaron a 434 estudiantes de colegios públicos y privados de Arequipa Metropolitana. Se administró la escala de teorías implícitas ($\alpha=.83$), esta escala fue traducida y adaptada a la población colombiana por medio de juicios de expertos, a su vez adaptada al contexto peruano. Los resultados muestran un puntaje significativamente mayor en las teorías fijas ($M = 2.78$) que en las teorías incrementales ($M = 1.81$, $T = 33.88$, $gl = 433$, $p < .001$). Los estudiantes con un bajo desempeño en ambos cursos presentan una media significativamente más alta en teorías incrementales que los estudiantes con un desempeño alto. Los colegios privados presentaron puntajes más altos de mentalidad fija, así como un mejor rendimiento en ambos cursos. Se manifiesta una asociación significativa entre apoyo familiar y rendimiento académico. Se concluye que el rendimiento académico bajo puede verse influenciado por la creencia de la inteligencia como incremental, además de no contar con el apoyo en los estudios y entrega de recursos académicos.

Palabras clave: Rendimiento académico, inteligencia, creencia fija, creencia incremental.

ASSOCIATION BETWEEN IMPLICIT THEORIES ABOUT INTELLIGENCE AND ACADEMIC ACHIEVEMENT IN CHILDREN BETWEEN 10 TO 14 YEARS FROM METROPOLITAN AREQUIPA

Abstract

Each year, schoolchildren in Peru face the challenge of passing their courses. The present study had the objective of determining if there is an association between implicit theories (Dweck, 2007) and academic achievement in schoolchildren of 5th, 6th grade of primary school and 1st grade of secondary school. The sample was non probabilistic. 434 students were surveyed of public and private educational institutions of metropolitan Arequipa. The implicit theory scale was used ($\alpha = .83$), this scale was translated and adapted for a Colombian population by a panel of experts and was adapted in the Peruvian context. Results shown significant higher scores in fixed theories ($M = 2.78$) over incremental theories ($M = 1.81$, $T = 33.88$, $gl = 433$, $p < .001$). Students with low achievement in both courses have a significantly higher average score in incremental theories than students with high performance. Private schools had higher fixed-mind scores, as well as better performance in both courses. There is a significant association between family support and academic performance. It is concluded that the low academic performance could be influenced by a growth mentality, not having the support in the studies, and delivery of academic resources.

Keywords: Academic performance, intelligence, fixed belief, incremental belief.

Capítulo I: Justificación

El presente proyecto de investigación abordó una problemática existente en la educación peruana. De acuerdo con los resultados del PISA 2015 (Programme for International Student Assessment) llevado a cabo por Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico; nuestro país se encuentra dentro de los diez países con rendimiento académico más bajos en áreas de matemática, lectura y ciencia a nivel mundial. Aproximadamente tres de cada cuatro alumnos no aprobaron matemáticas, un promedio del 70% de las evaluaciones en ciencias fue anulada y el 60% demostró que no entendía lo que leía (BBC, 2016). Si bien los resultados de PISA 2018 dio a conocer que el Perú ocupa el puesto 64 de 77 países, donde se observan ciertas mejorías sin embargo tiene la misma similitud a la prueba del 2015 debido a que continuamos dentro de los últimos puestos a nivel de países latinoamericanos (Gestión, 2019), aunado a ello alrededor del 80% de alumnos latinoamericanos cuentan con un bajo nivel en lectura y matemática (El Comercio, 2019). A partir del Informe Nacional de Evaluación Censal de Estudiantes 2018 (ECE) que realizó el Ministerio de Educación del Perú, se conoce que en el grado de 4^{to} de primaria aumentó el porcentaje del nivel de logro satisfactorio en comparación a la Evaluación Censal de Estudiantes del 2016 en las áreas de matemática y lectura, mientras que para el 2^{do} de secundaria en las áreas de matemática y comunicación se ha incrementado un nivel de logro satisfactorio, en tanto en áreas de ciencias sociales y ciencia y tecnología el porcentaje de alumnos con un nivel satisfactorio a descendido de modo que los escolares del año 2019 se encontraron en un nivel de logro elemental o parcial en su mayoría.

Hace algunos años Carol Dweck (2007) planteó una nueva perspectiva que intenta abordar la problemática ligada al desempeño escolar haciendo referencia a las creencias implícitas que tienen los alumnos respecto a su propia inteligencia, a lo que se denomina teoría implícita de la inteligencia. Este constructo está dispuesto en un continuo que va desde la inteligencia como fija hasta la inteligencia como incremental. El primero considera a la

capacidad cognitiva como estable e inmutable a lo largo del tiempo. Por tanto, personas con este tipo de creencias sobre la inteligencia tienden a atribuir un mal desempeño académico a una pobre inteligencia, por lo cual invierten un menor esfuerzo por cambiar su situación académica. De este modo se observa una especie de auto profecía cumplida. Por el contrario, la creencia incremental refiere que la inteligencia es maleable y es posible mejorarla con esfuerzo; por tanto, esto favorece al desempeño académico.

De acuerdo a Dweck (2007) es posible cambiar estas creencias ya que serían disposiciones mentales, y de ese modo se puede ayudar en el desempeño académico de los escolares. Siendo las teorías implícitas de Dweck (2007) estudiadas en ámbitos extranjeros, entre los que están países como China por Wang y Fei-YinNg (2012), Australia por Tarbetsky y Martín (2016), Francia por Lammel y Guillén (2011), España por Carpintero, Cabezas, González y Fernández (2003), México por Lammel y Guillén (2011) y Colombia por Galvis, Rueda y Palacio (2010); sin embargo, acorde a la revisión de las investigaciones realizadas no se encontró este tipo de estudios en muestras peruanas. Por este motivo se hizo relevante corroborar esta teoría con una muestra en Arequipa metropolitana puesto que de esa forma se propone futuras intervenciones enfocadas en “las teorías implícitas de la inteligencia que poseen los estudiantes”.

Con respecto a esta temática también se abordaron aspectos más específicos que tendrían relación con el desempeño académico y la formación de algún tipo de creencia implícita, como son el nivel académico, el nivel socioeconómico, entorno familiar, sexo y el tipo de colegio. Estudios previos han demostrado que las creencias sobre la inteligencia van cambiando dependiendo del estadio de desarrollo. Por ejemplo, Aparicio, Cala y Adarve (2010) identificaron en una muestra Argentina que a medida que los participantes fueron mayores se incrementa una tendencia a creencia de crecimiento. Resultados similares encontraron Vezeau

y Bouffard (2002) en una muestra Francesa, donde la creencia fija iba descendiendo conforme a la edad de los participantes.

Nicholls (1978), reporta que los preadolescentes, a partir de los 12 años, comienzan a relacionar el esfuerzo con la capacidad intelectual. En Perú no se encontró ningún estudio que identifique estos cambios en el desarrollo de los participantes, por lo que resulta un aspecto importante a investigar para que las intervenciones en el futuro puedan ser focalizadas a una edad específica. Con respecto al estatus socioeconómico, tal como lo mencionan Kurtz-Costes, McCall, Kinlaw, Wiesen y Joiner (2005) las familias de bajos recursos económicos tienen mayores dificultades a nivel académico, debido a que los padres pueden acceder a menores recursos escolares, además de tener menor tiempo para hacer seguimiento a sus hijos. En ese sentido, la relación que puedan brindar entre esfuerzo y desempeño académico podría variar dependiendo del nivel socioeconómico de la familia del estudiante. Por ejemplo, Carpintero, Cabezas, González y Fernández (2003) identificaron una relación entre el estatus social y las creencias implícitas acerca de la inteligencia, indicando que a medida que los estudiantes tienen un mayor nivel socioeconómico mantienen teorías más modificables con respecto a la inteligencia.

El entorno familiar, en específico los padres a través de diversas investigaciones se evidencia que guardan relación con el desempeño escolar en lo que respecta al acompañamiento en los estudios escolares (Lastre, López & Alcázar, 2017), al nivel de instrucción de los padres (Fajardo, Maestre, Felipe, León del Barco y Polo del Río, 2017) y también en cuanto el nivel socioeconómico (Cervini, Dari y Quiroz, 2014). Gayón (2010) encontró diferencias significativas entre niños y niñas contrario a los estudios de Dweck y Leggett (1988), y Leggett (1986) quienes habían encontrado que escolares de sexo femenino mostraban mayor tendencia por la creencia de tipo fija.

Por otro lado, dado que diversos estudios interculturales en función a las creencias implícitas de la inteligencia manifiestan diferencias en la noción de inteligencia; los países occidentales han de valorar las competencias académicas como lógico-matemática y lingüística, mientras que en países no occidentales se valoran competencias sociales y manuales que se unen al concepto de inteligencia (Lammel y Guillén, 2011).

En lo referente al tipo de colegio, los colegios estatales son vistos con menores recursos y con disposición a recibir a los alumnos con condiciones socioeconómicas mas desfavorables, asimismo se percibe un desempeño académico ineficiente. No obstante algunos colegios públicos pueden proporcionar un buen servicio al igual que los colegios privados (Álvarez, 2012). Sin embargo una mayor cantidad de padres de familia se ven dirigidos a optar por los colegios privados vistos con una mejor calidad educativa (Capital, 2015) dando lugar a un incremento de este tipo de colegios y siendo desacreditada la educación estatal (Correo, 2013) por ende las brechas siguen vigentes entre colegios estatales y particulares (Cuenca, Carillo, De los Rios, Reátegui & Ortiz, 2017).

Por todo lo mencionado en la presente tesis se pretendió analizar la asociación existente entre las creencias implícitas sobre de la inteligencia y el rendimiento en escolares. Tomándose en cuenta el desempeño escolar en los cursos de matemática y lenguaje en una muestra de estudiantes de Arequipa Metropolitana entre 10 a 14 años de edad en instituciones educativas privadas y públicas

Pregunta de investigación.

¿Existe una asociación significativa entre las creencias implícitas acerca de la inteligencia de los escolares con el desempeño escolar de estudiantes de colegios nacionales y particulares del área metropolitana de Arequipa del 5^{to} y 6^{to} grado de Primaria y 1^{er} año de Secundaria?

Objetivos de investigación

Objetivo General.

Determinar la asociación entre las creencias implícitas acerca de la inteligencia de los escolares con el desempeño escolar de estudiantes de colegios nacionales y particulares del área metropolitana de Arequipa del 5^{to} y 6^{to} grado de primaria y 1^{er} año de secundaria.

Objetivos Específicos.

- Identificar el tipo de creencias implícitas acerca de la inteligencia que tienen los estudiantes del 5^{to} y 6^{to} grado de primaria y 1^{er} año de secundaria del área metropolitana de Arequipa.
- Describir el nivel del desempeño escolar de los estudiantes del 5^{to} y 6^{to} grado de primaria y 1^{er} año de secundaria del área metropolitana de Arequipa
- Determinar las diferencias de nivel académico, nivel socioeconómico, entorno familiar, sexo y tipo de colegio (particular o nacional) en los tipos de creencias implícitas acerca de la inteligencia y el desempeño académico de estudiantes 5^{to} y 6^{to} grado de primaria y 1^{er} año de secundaria del área metropolitana de Arequipa.

Capítulo II: Marco teórico

Inteligencia

Definiciones de Inteligencia

El estudio de la inteligencia es particularmente difícil debido a que es una variable complicada de definir, es por este motivo que muchos autores a lo largo de los años le han dado una definición distinta. Por ejemplo, Alfred Binet (1916) la definió señalando que al parecer en la inteligencia se encuentra una capacidad fundamental de la cual la alteración o falta tiene efectos importantes para la vida práctica. Esta facultad es el juicio, también llamado sentido común, sentido práctico, iniciativa, o la capacidad de uno de adaptarse a las circunstancias. Una persona podría ser un necio o inepto si le hace falta el juicio; pero con buen juicio no se es ninguno de los dos. De hecho el resto de las capacidades intelectuales parecen de muy poca importancia en comparación con el juicio. Sin embargo, a partir del uso del test de inteligencia se sostuvo que los alumnos requieren aprender de otros aspectos que no se tomaron en cuenta en dicho instrumento. Como es el caso de la atención, voluntad y carácter viéndose reflejado en la docilidad, disciplina, hábitos regulares y especialmente en la continuidad de esfuerzo, por consiguiente, señalan que los alumnos requieren aprender a aprender (Binet & Simon, 1916).

Por otro lado, Charles Spearman (1904) se refirió a la inteligencia como un conjunto de habilidades cognitivas que se relacionan entre si, sin que ninguna de ellas sea un factor principal de la misma. Por ende, se enfoco en la generalización de la inteligencia llamada factor G (Fineburg, 2009).

Mientras que Catell y Horn (1967), expresaron que la inteligencia son aquellas habilidades fluidas que guían la habilidad individual de un sujeto, a razonar y actuar con rapidez, resolver nuevos problemas, y codificar memorias de corto plazo. Estas han sido descritas como principio de la inteligencia que un individuo usa cuando no sabe a priori que es lo que tiene que

hacer. Asimismo, sostuvieron una diferencia entre inteligencia fluida y cristalizada. La inteligencia fluida está enraizada en la eficiencia fisiológica, y por tanto es relativamente independiente de la educación y aculturación (Horn, 1965). El otro factor, llamado inteligencia cristalizada, provienen del aprendizaje y la influencia de la cultura, y se plasma en test de conocimiento, información general, el uso del lenguaje (vocabulario) y una diversidad de habilidades que se adquieren (Horn & Catell, 1967). Los factores de personalidad, motivación, educacionales y oportunidades culturales son centrales para su desarrollo, y solo son directamente dependientes de las influencias fisiológicas que generalmente afectan las habilidades fluidas (Horn & Catell, 1966).

También, Piaget (1969) planteó una visión de la inteligencia centrada en cómo se obtiene el conocimiento en la medida que uno va desarrollándose, el cual evolucionaría a través de etapas, siendo obtenido a partir de conseguir una madurez e ir relacionándose con su entorno. Su contribución permitió modificar el rumbo de la investigación dedicada al desarrollo del niño, apartando la visión de ser un organismo pasivo condicionado y moldeado por el entorno, generando una descripción del pensamiento del niño en función a las etapas. Sin embargo, su postura no estuvo exenta críticas y controversias, algunos refieren que el desarrollo cognoscitivo desde la postura de Piaget restringe lo que los niños pueden aprender de las experiencias sociales y consideraría no viable agilizarlo a partir de experiencias de aprendizaje, debido a que si se le enseña un concepto u operación previo a encontrarse mentalmente preparado se produciría lo que denomina el autor aprendizaje vacío (Tomás & Almenara, 2008).

A su vez Vigotsky (1979) refirió que la inteligencia si bien precisa del factor hereditario también lo será de las influencias culturales, siendo estas últimas las más relevantes. Ya que permite la modificación de la inteligencia, la cual toma la dirección que cada cultura le impone, por ende la inteligencia puede acrecentarse y también decrecer, de manera que la

persona al recibir estímulos beneficiosos de su entorno, permite enriquecer el pensamiento y acorta la distancia entre la zona de desarrollo real (ZDr) y la zona de desarrollo potencial (ZDp) a partir de la zona de desarrollo próximo (ZDP), permitiendo así el desarrollo de la inteligencia (Arias, 2013).

Por otro lado, Gardner (1987) define la inteligencia como aquella que implica la habilidad necesaria para resolver un problema o para elaborar productos que son importantes en un contexto cultural (Macías, 2002). Por ende este enfoque se vio dirigido a rescatar el aspecto cultural (Berríos, 2018), buscando conocer como una persona manifiesta su inteligencia, por tal motivo Gardner sostuvo que existían siete inteligencias distintas, las cuales hoy en día llegan a ser once inteligencias múltiples propuestas por los seguidores de dicha teoría, generado a su vez críticas debido a la segmentación de la inteligencia (Arias, 2014).

En lo que respecta a la presente investigación tomaremos en cuenta la definición de inteligencia según Dweck, que refiere es una suma de capacidades mentales que orientan las emociones, los pensamientos y las acciones debido a conocer, comprender y hallar soluciones a los problemas habituales de forma táctica y eficaz (Fandiño, 2008).

Teorías implícitas acerca de la inteligencia

Definición de las Teorías Implícitas.

Carol Dweck, docente de psicología en la Universidad de Stanford, sostiene que existen tres creencias que paralizan el desarrollo del intelecto: la primera es considerar la inteligencia como invariable, la segunda es respecto a medir el potencial a raíz del resultado conseguido en una momento dado siendo visto como permanente y la tercera creencia es sobre las personas que no requieren del esfuerzo para conseguir logros como el éxito académico puesto que poseen talentos innatos (Dweck, 2000). En efecto, la razón de que las creencias de

la inteligencia impactan radica en que las acciones del individuo son por que nacen a partir de una construcción mental no consciente, son coherentes y tienen una vinculación afectiva por lo cual denomino a esta propuesta en mención como teoría implícita de la inteligencia. No obstante, al estar inducidas por las experiencias y construcciones personales pueden cambiar como también adaptarse ante situaciones nuevas, perteneciendo a un dominio en particular y su manifestación depende de la acción para ser reconocida (Bollousa, 2014). En el ámbito académico Dweck (2007) encontró en sus investigaciones una relación positiva entre el tipo de creencias acerca de la inteligencia de acuerdo a su propuesta con los resultados académicos de los estudiantes. En síntesis, según la autora la inteligencia es maleable y las creencias que tiene la persona sobre la inteligencia atañen en su rendimiento académico.

Tipos de creencias según la teoría implícita acerca de la inteligencia.

Carol Dweck desde sus inicios como investigadora tuvo un fuerte interés por conocer cómo las personas lidian con el fracaso, por lo cual se dedicó a hacer diversas investigaciones en el área educativa (Dweck, 2017). En efecto, Dweck (2007) detecto que las creencias en función a la inteligencia se clasificarían en: la creencia fija y la creencia de crecimiento.

En cuanto a la creencia fija hacemos referencia aquellas personas que tienen la idea de que su inteligencia no es modificable, tienden a evitar las dificultades que se les presentan, ya que son consideradas como aspectos externos a la persona, por ende siendo el esfuerzo y la práctica ineficientes en situaciones en las que el rendimiento es deficiente; dando lugar a tomar distancia de los desafíos, dándose por vencidos con facilidad y por tanto, en el plano académico, no se toman acciones para revertir la situación. Por el contrario las metas se orientan al resultado por ejemplo tener buenas calificaciones a como dé lugar porque para ellos la evaluación de su inteligencia es definitiva (Dweck, 2007). Es conveniente señalar que la evitación del esfuerzo sucede por dos motivos: creer que el logro sin esfuerzo pertenece a genios y el segundo es

porque muchas veces permite excusarse para no tomar riesgos en los cuales se enfrenten a dificultades y su confianza se vea vulnerada (Dweck, 2017). Es por tanto que muchas veces tienden a enfocarse en lo negativo creando una relación directa de su valor, su parte competente en incluso su identidad (Dweck, 2017). Cuando las personas con creencia fija dejan de sentirse inteligentes o talentosos en algún aspecto, simplemente pierden el interés en ello. Asimismo, en el plano de las interacciones personales, busca relacionarse con personas que no le den a conocer sus características negativas, evitando por temor dicha información y procura mostrarse superior en vez de buscar su desarrollo (Carpintero, Cabezas, González y Fernández, 2003), generando un conflicto interno por sentir temor de merecer las valoraciones negativas o de perder las valoraciones positivas que se le atribuyen. Por ende es el mundo de las amenazas y defensas, convirtiendo a los demás en jueces en vez de aliados. Así también las personas con este tipo de creencias poseen una tendencia a hacer juicios evaluativos rápidos acerca de otra persona sobre bases de poca información (Dweck, 2017).

En cuanto a la creencia de crecimiento, la persona considera la posibilidad de mejora en sus habilidades y adquirir nuevos conocimientos por lo que orienta sus metas al aprendizaje que significa asumir y superar las dificultades a lo largo del tiempo, a través del esfuerzo (Gayón, 2010), de manera que se procura tomar el control de la situación, implementar buenas estrategias, recibiendo ayuda de los demás y con paciencia durante el proceso (Dweck, 2017). Siendo vistas las dificultades que se le presenta como oportunidades de progreso y aprendizaje (Gayón, 2010). Por ende, permitiendo una interpretación resiliente de los desafíos, en este caso académicos, se entiende como resiliencia aquel comportamiento, atribución o respuesta emocional frente a las dificultades académicas o sociales, de forma positiva y beneficiosa para el desarrollo de la persona (Yeager & Dweck, 2012). Es por tanto que al estar interesados en mejorar y enfocados en la lucha por algo, existe un mejor conocimiento de sus habilidades y capacidades (Dweck, 2017). Por tanto, va en búsqueda de interacciones que le permitan

incrementar tales conocimientos, siendo tomadas las críticas como oportunidades de mejora (Carpintero, Cabezas, González y Fernández, 2003), a partir de razonar las valoraciones negativas que los demás realizan de tal (Dweck, 2017).

Dweck (2017) realizó una investigación experimental en los laboratorios de Columbia para identificar cuando las ondas o comisuras cerebrales se activaban al mostrarse interesados, donde claramente las personas con creencia fija estaban más atentos cuando les indicaban si sus respuestas eran correctas o no, contrariamente a las personas con creencia de crecimiento que se interesaban cuando se les mostraba información que les pueda ayudar a aprender con lo cual queda sustentada la distinción entre este tipos de creencias de la inteligencia que plantea la autora.

Es importante señalar que la autora de la propuesta de las teorías implícitas de la inteligencia, reconoce que hay factores protectores además del esfuerzo para que una persona pueda desarrollarse como son los padres y las oportunidades como buena educación que hacen que se corran menos riesgos y se demore menos en lograr diferentes propósitos. De manera que el esfuerzo requiere de ser educado y tienen influencia de estos factores protectores (Dweck, 2017).

Se tiene que señalar que ambas creencias experimentan emociones negativas como es la tristeza y también poseen confianza en sí mismos. La diferencia es que las personas con creencia fija por lo general se valoran en medida de las emociones negativas y muestran confianza sólo cuando nada malo les acontece (Dweck, 2017).

¿Se puede tener ambas mentalidades?

Con motivo de distinguir las mentalidades y de ser medida las mismas, se han presentado como alternativas opuestas. Sin embargo, en la mente humana estas dos

mentalidades o creencias opuestas pueden existir en una misma persona a pesar de que esto sea contradictorio o inconsistente (Dweck et al, 1996). Siendo posible que una de estas mentalidades tenga vínculos de mayor intensidad en tanto la otra mentalidad aun así este accesible a situaciones o áreas particulares (Dweck, 2017). Asimismo, es crucial comprender que el contexto y de las experiencias del día a día de la persona, da lugar muchas veces una fusión de creencia fija y de crecimiento (Bollousa, 2014).

Teoría sobre la auto profecía cumplida

Robert Rosenthal hace uso de un mito griego para dar explicación acerca de la trascendencia que posee las creencias sobre las personas, cosas, hechos o incluso nosotros mismos, para que finalmente se hagan realidad, lo que también este sociólogo sustento con experimentos sociales. En el campo de la sociología, psicología y la educación se refiere la existencia del efecto Pigmalión como el efecto en donde una persona confía en que otra es capaz de lograr un objetivo específico en su desempeño dando lugar a una profecía autocumplida. Así mismo también se conoce el efecto Galatea al fenómeno que en función de las creencias propias de la persona sobre sí misma se da lugar a una profecía autocumplida (Perona, 2018).

Desarrollo de las creencias acerca de la inteligencia del niño de 10-14 años

Este proceso de transición de Primaria a Secundaria es un punto crítico para su desarrollo en el cual los escolares oscilan entre las edades de 10 a 14 años de edad. La escuela primaria es un entorno que brinda apoyo y donde los alumnos son menos propensos a los fracasos, los estudiantes vulnerables se ven protegidos contra las consecuencias de tener una creencia fija de la inteligencia. Posteriormente, en la escuela secundaria se inician varios cambios académicos que pueden ser considerados como desafíos, como la variedad de maestros

y nuevas metodologías de enseñanza. Además, se marca el inicio de la adolescencia que es una etapa de cambios psicológicos, físicos y sociales, donde se enfatiza en la competencia. Es por este motivo que el alumno con creencia fija se ve menos equipado para superar tales retos (Blackwell, Trzesniewski & Dweck, 2007).

Por otro lado en una investigación realizada a los alumnos que se encontraban en la transición a Secundaria, se tuvo el propósito de ver si presentaban una creencia fija o creencial durante los dos años posteriores. Siendo los alumnos con creencia fija quienes presentaban una disminución en sus notas, a comparación de los de creencia creencial, quienes manifestaban una mejoría en sus calificaciones a lo largo de los dos años de seguimiento. No obstante es preciso señalar que las notas y puntajes de las pruebas de logro, en el mejor de los casos eran similares y poco diferenciables, cuando aún se encontraban dichos alumnos en Primaria, manifestándose diferencias en las calificaciones ya en Secundaria por los desafíos característicos de tal. Siendo los alumnos con creencias fijas quienes tendían a despreciar sus capacidades por las dificultades propias de la Secundaria y los fracasos que se avecinaba, por ende culpándose a sí mismos o a los demás, como son los profesores, en cambio los de mentalidad creencial si bien se sentían abrumados por los retos que implicaba la secundaria y las posibilidades de fracaso no obstante su respuesta fue profundizar y hacer lo necesario para el aprendizaje, haciendo uso del esfuerzo y el cambio de estrategias si se requería (Dweck, 2017).

En resumen, los alumnos con creencias fijas ven este proceso de transición de Primaria a Secundaria que en sí es difícil, como una amenaza la cual puede colocarlos de ser ganadores a perdedores, siendo catalogados de tal forma. Por ende el alumno con creencia fija hace uso de sus recursos no para aprender sino para proteger su ego, de tal manera que no lo intente, haciendo uso del menor esfuerzo, donde se busca realizar lo sencillo y no trabajar en tareas

difíciles, esto es visto como una búsqueda de independencia de los adolescentes pero también es una manera en que estudiantes con creencia fija se protejan a sí mismos, para no ser juzgados. En cambio los de creencia de crecimiento ven la adolescencia como la oportunidad de aprender nuevos cursos, averiguar que les gusta y que desean hacer en el futuro, sabiendo que trabajar duro, preguntar, no es algo que te hace vulnerable sino inteligente (Dweck, 2017).

Rendimiento académico

Concepto de rendimiento académico.

Según Figueroa (2004), el rendimiento académico es aquel producto de comprensión del contenido de los programas de estudio, siendo reflejado en calificaciones dentro de una escala convencional. A su vez denota el nivel alcanzado en las metas específicas determinadas durante el periodo escolar (Noack, 2018).

Por otro lado UNESCO (2015) refirió que el logro del aprendizaje es un componente indispensable que manifiesta calidad educativa. Mientras que para Woolfolk (2010) el aprendizaje es aquel proceso en el cual la experiencia, a partir de la relación de la persona con su ambiente, produce una modificación una tanto permanente en el conocimiento o la conducta. En el caso de los alumnos requerirán intervenir de manera activa en su propia construcción personal del conocimiento. Siendo este aprendizaje continuo en el trayecto de la vida. Asimismo, la autora señala que las evaluaciones permiten conseguir información sobre el rendimiento de los alumnos de forma que invita a que utilicen e integren el conocimiento.

Otra definición de rendimiento nos lo da Caballero, Abello y Palacio (2007) quienes refieren que es el concretar las metas, logros u otros objetivos, estipulados en el programa o asignatura que cursan, siendo evidenciadas mediante las calificaciones a raíz de las evaluaciones designadas.

Del mismo modo Fineburg (2009) señala que el rendimiento académico hace referencia a cualquier forma medir el progreso del estudiante en un entorno escolar o en un

curso académico, el cual es usualmente medido a través de las calificaciones de los exámenes, de los cursos en general, de exámenes estandarizados.

Sistema de evaluación académica en el Perú.

Evaluación Académica a nivel de Educación Primaria.

Asimismo, en cuanto a la evaluación académica a nivel de Educación Primaria en el Perú, se hace uso de una escala literal y descriptiva, en la cual señalan que colocarle AD “Logro destacado” refiere que el alumno da manifiesto de los aprendizajes previstos y a su vez ha superado el nivel esperado en función a la competencia. Se calificará con A “Logro esperado” en la medida en que los alumnos consigan demostrar el nivel esperado de forma provechosa, de acuerdo con la competencia en un tiempo determinado. Asimismo, obtendrá B “En proceso” cuando el estudiante está en trayecto a adquirir el aprendizaje, dada la competencia y por ello requerirá de apoyo en un tiempo programado que le permita conseguirlo y C “En inicio” en aquellos estudiantes que denotan un progreso mínimo en cuanto el aprendizaje de los contenidos o evidenciando inconvenientes para lograrlo, de tal manera que necesitará de un apoyo en un tiempo más prolongado y la asistencia del docente en función al estilo de aprendizaje y desenvolvimiento que presente el alumno (Ministerio de Educación del Perú, 2017).

Evaluación Académica a nivel de Educación Secundaria.

En cuanto a la educación secundaria el Ministerio de Educación aplicará de forma escalonada la calificación académica cualitativa en el Perú, comenzando este año por el accionamiento en el 1^{er} año de secundaria para así detallar el proceso de aprendizaje y sus logros. En efecto, AD significa un logro muy satisfactorio (LMS), A logro satisfactorio (LS), B logro básico (LB) y C logro inicial (I) (Diario Correo, 2019).

Aportes teóricos acerca de la Teoría Implícita de la inteligencia

A fines de la década de 1960, Carol Dweck tras graduarse como psicóloga; tomó interés en el ámbito experimental por indefensión aprendida de Martin Seligmann y su aplicación en el área educativa. En consecuencia Dweck determinó que la diferencia entre una respuesta indefensa y su opuesto radicaría en la creencia de las personas acerca de su fracaso y la determinación de dominar cosas nuevas y superar los desafíos. En efecto, este tema se convirtió en el tema de su tesis doctoral. Posteriormente, Dweck realizó experimentos de control en escolares en lo que concluyó que las atribuciones que se posee era clave para impulsar patrones indefensos. En 1970 Dweck investigó acerca de ¿cómo y por qué algunos niños adquieren ese tipo de impotencia? Encontrando que en muchos casos es porque los niños crecen escuchando las conversaciones de los padres en los que etiquetan con frases como: "¡Chica (o) inteligente!" por lo que no tienen mucho control sobre sus éxitos y fracasos académicos. En 1975 escribe su primer artículo, uno de los artículos que es considerado más citado en la psicología contemporánea acerca de la teoría de las atribuciones en donde si bien era un área activa de investigación, Dweck recalco que era importante enfatizar sobre las consecuencias de las atribucionales y no los errores y los prejuicios atribucionales (Krakovsky, 2019)

Carol Dweck y su colega Elaine Elliott (1983) explicaron que la razón por la cual existían alumnos capaces que creían que no lo eran por fracasos o errores radicaba en los objetivos de la persona debido a que existen unas que orientan sus metas al aprendizaje y otras al resultado. En consecuencia esta travesía de investigaciones dio lugar en primera instancia a la teoría de metas de logro. Dweck (2002) demostró que elogiar a los niños por su inteligencia, más que por su esfuerzo, socava su motivación y ocasionaba que los niños mientan para obtener elogios. Por consiguiente, Dweck (2007) se preguntó sobre aquello que haría que las personas se centren por determinado objetivo, lo cual luego de conversar con Mary Bandura llegó a la

conclusión de que las personas que desean demostrar resultados una y otra vez creerían que su inteligencia es estática mientras los que desean mejorar aludiría a una inteligencia dinámico y maleable. Es de esta manera, en la que se da lugar a la teoría implícita de la inteligencia postulada por la autora en mención.

Antecedentes de investigación sobre las Teoría Implícita de la inteligencia

A lo largo de los años se han realizado investigaciones en diversas partes del mundo, con diferentes contextos y poblaciones, lo cual hoy en día nos permite tener un mejor entendimiento sobre la persona y su desenvolvimiento, por tal motivo recopilamos una serie investigaciones que nos permitirá tener noción acerca de los estudios hallados sobre las Teorías implícitas de la inteligencia.

Tarbetsky, Collie y Martín (2016) realizaron una investigación con 174 estudiantes de séptimo, octavo y noveno año, siendo 87 estudiantes Australianos indígenas y 87 estudiantes Australianos no indígenas. Se llegó a la conclusión que las creencias implícitas y las habilidades son un factor motivacional que predice el logro académico, siendo los estudiantes indígenas quienes presentaron bajos niveles en rendimiento académico, acompañado del predominio de creencias fijas, por otro lado quienes manifestaron mayores creencias incrementales obtuvieron un buen resultado académico, siendo las estudiantes mujeres quienes mostraron un mayor rendimiento general. Por ende la relación entre estatus Indígena y rendimiento es en parte por la creencia académica que es susceptible a intervención. En efecto se concluye que para próximas investigaciones en relación con esta temática se hará necesarios datos longitudinales que investiguen esta relación para que sean más apropiados explorar el orden causal de las creencias implícitas y el logro en el proceso académico.

Asimismo, en Bucaramanga- Colombia, se trabajó con un grupo de 220 personas, entre niños y niñas, para poder identificar sus creencias sobre la inteligencia, con una promedio de edad de 11.53 años. En base a esta investigación se concluyó que los alumnos presentan en su mayoría creencia de crecimiento, tanto por el esfuerzo como por el apoyo que puedan recibir de otros al momento de hacer una actividad, relacionando la inteligencia con el aprendizaje (Villamizar, 2019).

Por otro lado, Galvis, Cala, y Adarve (2010) realizaron un estudio en el cual participaron 107 escolares que cursaron los grados quinto, sexto y séptimo del Colegio Nieves Cortés Picóncon, Colombia, con un promedio de 12 años. Los resultados se adquirieron mediante la aplicación del cuestionario ITIS, elaborado por Abd-El-Fattah y Yates y adaptado para Colombia por Gayón (2010). Se identificó a nivel general que existió predominio de la creencia de tipo de crecimiento debido al esfuerzo y aprendizaje. Estos resultados se contraponen a los que obtuvo Gayón (2010), en donde se evidenció que existió la tendencia por la mentalidad de tipo fija. Además no se encontró diferencias significativas entre niños y niñas contrario a los estudios de Dweck y Leggett (1988), y Leggett (1986) quienes habían encontrado que escolares de sexo femenino mostraban mayor tendencia por la creencia de tipo fija. Al igual que el primer estudio señalado anteriormente se obtuvo que a mayor edad presenta el alumno mayor es la creencia incremental. Derivado de estos estudios se puede concluir que es necesario realizar más investigaciones en otros contextos para ver si las diferencias culturales afectan a las teorías implícitas, además de relacionar las creencias sobre la inteligencia y el rendimiento académico en escolares y comparar los niveles socioeconómicos.

Mientras que Lammell y Guillén (2011) contaron con 100 alumnos de los cuales 50 eran de México de la zona metropolitana de Monterrey y 50 eran de Francia de la zona metropolitana de París. Se tuvo como resultado que los niños mexicanos evidenciaron una

creencia sobre la inteligencia fija mientras que los niños franceses una creencia de crecimiento. Debido a que los niños franceses al poseer una concepción más definida y reforzada por su entorno perciben la inteligencia como algo individual y cognitivo, mientras que los niños mexicanos se evidencian una conceptualización dual que se conforma por el aspecto social y cognitivo. En consecuencia la percepción sobre la inteligencia, depende de diferentes realidades y las predisposiciones cognitivas del niño. Se encuentran limitaciones del estudio dado que si bien se contrapusieron a dos realidades culturales como son la de México y París; la muestra pudo ser más amplia para en consecuencia realizar una investigación longitudinal que relacione las creencias sobre la inteligencia con las estrategias de aprendizaje adoptadas.

A su vez, Wang y Fei-YinNg (2012) realizaron dos estudios cada uno con una duración de seis meses. El primer estudio con 581 estudiantes de los cuales 231 fueron varones y 350 mujeres con un promedio de edad de 16 años. En el segundo estudio participaron 361 de los estudiantes de décimo grado (124 niños, 237 niñas), evaluados con el cuestionario de Carol Dweck (2000). En conclusión, los estudios demostraron que los escolares chinos tienen distintas creencias sobre la capacidad de cambio de la inteligencia versus el desempeño. Es así que los estudiantes chinos, tendieron a ver a la inteligencia como más inmutable que el rendimiento escolar, no atinan como factor determinante a la inteligencia en relación al desempeño escolar y más bien resaltan la importancia de un enfoque positivo de trabajo escolar. Se desprenden sugerencias que implicarán una mejora para el abordaje de esta temática tales como: que el seguimiento de los estudiantes sea de mayor prolongación, investigar cómo es que las teorías implícitas de la inteligencia varían en relación al contexto.

Los factores sociales y económicos son aquellas características en la interacción entre las personas en determinado contexto que contribuyen a explicar el pensamiento de la sociedad y su evolución. Por tanto, es de suma importancia tomarlos en cuenta en investigaciones demográficas (Dongo, 2009). Es así que estos en la actualidad se consideran realmente

importantes, puesto que la carencia de dinero en algunos grupos sociales tienen por consecuencia crecientes problemas de educación, el aprendizaje, la salud (Rodríguez, 2015).

Peña (2015) refiere que los alumnos menores en edad dentro de un mismo grado escolar poseen un desempeño escolar bajo en pruebas estandarizadas. Así mismo, Backhoff, Sánchez, Peón, y Andrade (2010) sostiene que los escolares con una edad acorde a su nivel de estudios tienen un mejor rendimiento.

Por otro lado, se debe agregar que, Soto y colaboradores (2015) de acuerdo a su estudio en lo que respecta al sexo, se encuentra que no existe una diferencia significativa entre el rendimiento escolar a pesar que las mujeres tienden a tener calificaciones ligeramente más altas. De manera análoga la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OECD, 2013), señala que no existe influencia directa entre el sexo y los resultados académicos, a pesar que existe una leve propensión a que las mujeres posean mejores calificaciones y menos disertaciones en el colegio.

Además, Lastre, López y Alcázar (2018) realizaron una investigación que reveló la asociación entre variables de acompañamiento de la familia y rendimiento académico en estudiantes de 3° de Primaria en Colombia, se trabajó con 98 estudiantes que presentaban en su mayoría un desempeño básico en los cursos de ciencias sociales, ciencias naturales, matemáticas y español, además con 92 familias de tipo nucleares con bajos niveles socioeconómicos y educativos, desempeñando actividades informales de construcción. Por consiguiente, obtuvieron un rendimiento académico alto los alumnos que tenían acompañamiento por parte de sus padres, no obstante, aquellos con rendimiento básico y bajo se asoció a los progenitores que delegan a otras personas o los dejan solos.

Asimismo, se llevó a cabo una investigación para indagar la influencia de la estructura familiar en el rendimiento académico en matemática y lectura de los escolares de 6° de Primaria

de diferentes países de América Latina, se obtuvo dicha información de 90 mil niños-familia de 2 mil 450 instituciones educativas, proveniente del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo; se llegó a la conclusión que los educandos de familias con ambos progenitores alcanzan un rendimiento superior en matemática que en lectura a comparación del resto. Por otro lado se halló la correlación entre el nivel educativo de los padres y el rendimiento académico de sus hijos. A su vez se encontró que a medida se incrementa el nivel socioeconómico familiar, las diferencias de rendimiento académico entre familias monoparentales y familias con ambos padres son notorios, a comparación de sectores pobres que mantienen una mayor homogeneidad de los rendimientos (Cervini, Dari & Quiroz, 2014). De la misma manera Olmeda (2016), coincide que el rendimiento no es una variable independiente del contexto en el que vive el alumno. De lo contrario, Cruz y colaboradores (2014) en su estudio se manifiesta una relación débil entre el desempeño escolar y el nivel socio económico.

Del mismo modo, se realizó una investigación en la ciudad de Cáceres, España, con 486 escolares de Secundaria, entre 12-18 años; se concluye del estudio que el desempeño académico puede verse influido por las expectativas o percepciones que los padres presentan sobre las posibilidades académicas de sus hijos, siendo la madre la de mayor influencia. Igualmente se encontró asociación entre el nivel educativo y empleo de los padres con el desempeño académico de sus hijos, obteniendo un efecto positivo a medida que las variables eran más elevadas, dentro de las clases ocupacionales medias o acomodadas, puesto que con los ingresos familiares se pueden adquirir los materiales requeridos (Fajardo, Maestre, Felipe, León del Barco & Polo del Río, 2017).

Hipótesis.

Hipótesis alternativa: Las creencias de crecimiento o teoría implícita de la inteligencia se asocian significativamente con el rendimiento académico. Donde los estudiantes con rendimiento alto tendrán puntajes más altos en la escala de teorías de crecimiento que aquellos estudiantes con rendimiento bajo.

Hipótesis nula: Las teorías implícitas o creencias respecto a la inteligencia de los escolares de 10-14 años no se encuentra asociado con su rendimiento escolar.

Capítulo III: Método

Diseño de investigación

El diseño de este estudio fue no experimental, transversal y correlacional puesto que no se manipularon variables independientes para generar efectos en variables dependientes, y sólo se observó la asociación entre las variables de estudio en un momento dado (León y Montero, 2007). De manera que se abordaron como variables, en primer lugar la variable de creencias acerca de la inteligencia y ésta en relación a la variable de desempeño escolar por medio de las notas de matemática y lenguaje correspondiente a los alumnos de los grados ya mencionados.

Instrumentos

Teorías Implícitas.

El Cuestionario The Implicit Theory of Intelligence Scale (ITIS) cuyos autores son Abd - El - Fattah y Yates (2006), está basado en el modelo de Carol Dweck, cuya versión inglesa fue adaptada a la población de Barrancabermeja, Colombia traducida y adaptada por expertos (Muñiz y Hambleton, 1996; Flores, Contreras y Backhoff, 2006). La versión que se utilizó en este trabajo de investigación constó de 14 ítems, siete a teorías fijas, los cuales son: 1, 2, 4, 7, 8, 12 y 14 y los siete restantes a la teoría de crecimiento, fue validada para estudiantes escolares por Gayón (2010), con un índice de confiabilidad de 0.90 encontrado a partir del Coeficiente de Spearman-Brown. A su vez fue adaptada en el presente estudio para una población peruana a partir de la validación de contenido mediante la evaluación de jurados expertos (Anexo 3).

Rendimiento Académico.

El rendimiento académico de los escolares se dispuso con un formato en el cual se registraron las calificaciones del primer trimestre, en donde aparecen el promedio de las

calificaciones correspondientes para los cursos de lenguaje y matemática; del cual se obtuvo el promedio de cada asignatura como medida del desempeño escolar (Stromso & Braten, 2004).

Nivel socioeconómico

La ficha sociodemográfica (Anexo 4) constó de la dimensión individual, familiar y el nivel socioeconómico; la primera elaborada a partir de la revisión bibliográfica y el último fue sacado de los datos obtenidos por la Asociación Peruana de Empresas de Investigación de Mercado (APEIM), que constó de cinco niveles, A, B, C, D, E; cada una con una descripción sobre que se requiere para cada nivel, que permitió obtener información en el aspecto económico sobre el hogar del estudiante, existen investigaciones en nuestro país que hicieron uso de las variables propuestas por APEIM 2013 (Zegarra, 2013; Vera y Vera, 2013; Hoyos, 2016). Se hará uso de la versión aplicada por Vera y Vera (2013) (Anexo).

Muestra

La investigación estuvo conformada por 434 alumnos de quinto, sexto grado de educación Primaria y primero de Secundaria. La selección de la muestra se hizo por conveniencia dado que es una población de relativamente fácil acceso y se pretendió contar con una muestra significativa. Se eligió a colegios particulares y nacionales, ya que el contexto en que se desarrolla el estudiante podría tener un papel en relación con el desarrollo de este tipo de creencias asociado a la inteligencia. Los colegios escogidos fueron diurnos y mixtos para poder hacer las comparaciones entre hombres y mujeres respecto de las variables del estudio. La población a la que se dirigió la presente investigación abarcó niños con un desarrollo típico es decir no tienen algún tipo de dificultad en su desarrollo.

Tabla 1.*Frecuencias y porcentajes de los datos demográficos de la muestra*

Variable	N	%
<i>Sexo</i>		
Masculino	229	52.8
Femenino	205	47.2
<i>Tipo de colegio</i>		
Particular	227	52.3
Estatal	207	47.7
<i>Nivel</i>		
5to de primaria	116	26.7
6to de primaria	116	26.7
1ro de secundaria	202	46.5
<i>Edad</i>		
10 años	67	15.4
11 años	124	28.6
12 años	209	48.2
13 años	33	7.6
14 años	1	0.2
<i>Repitió</i>		
Si	14	3.2
No	420	96.8
<i>Nivel socioeconómico</i>		
A/ B	128	31.8
C	171	39.4
D / E	125	28.8

En la Tabla 1 es posible observar las estadísticas descriptivas de la muestra recolectada. El 52.8% de los participantes son del sexo masculino, frente al 47.2% del sexo femenino. Con respecto al tipo de colegio el 52.3% de los estudiantes pertenecían a colegios particulares y el 47.7% en colegios estatales. La mayoría de los participantes del estudio fueron del primero de secundaria (46%). El rango de edad de los participantes fue desde los 10 años hasta los 14 años, donde la mayoría de los participantes tenían 12 años de edad (48%). Solamente un 14% de la muestra repitió algún año escolar. Con respecto al nivel socioeconómico de los participantes la mayoría fueron del nivel C (39%).

Tabla 2.*Frecuencias y porcentajes del entorno familiar de la muestra*

Variable	N	%
<i>Tipo de familia</i>		
Nuclear	201	46.3
Extensa	152	35.0
Monoparental	81	18.7
<i>Personas que ayudan en las tareas</i>		
Padre	61	14.8
Madre	171	39.4
Otro	92	21.2
Nadie	107	24.7
<i>Frecuencia de ayuda en las tareas</i>		
Frecuentemente	90	20.7
A veces	163	37.6
Rara vez	74	17.1
Nadie	107	24.7
<i>Instrucción de persona que ayuda en las tareas</i>		
Primaria Incompleta	5	1.2
Primaria Completa	10	2.3
Secundaria Incompleta	30	6.9
Secundaria Completa	76	17.5
Superior Incompleta	77	17.7
Superior Completa	129	29.7
Nadie	107	24.7
<i>Ocupación de persona que ayuda en las tareas</i>		
Empleado de empresa	134	31.0
Negocio propio	59	13.6
Trabajo Eventual	52	12.0
No trabaja	81	18.7
Nadie	107	24.7
<i>Reacción frente a requerimientos escolares</i>		
Compran inmediatamente lo necesario	243	56.0
Tardan un poco	175	40.3
No pueden apoyar por falta de dinero	10	2.3
No prestan atención a las necesidades	6	1.4
<i>Tiempo de recreación junto a la familia</i>		
Poco tiempo	47	10.8
Algo de tiempo	178	41.0
Mucho tiempo	209	48.2

En la Tabla 2 es posible observar las frecuencias y porcentajes del entorno familiar de los participantes de la presente investigación. La mayoría de los participantes pertenecen a una familia nuclear (46.3%), mientras que la minoría pertenecen a una familia monoparental (18.7%). La mayoría de participantes reportaron que son sus madres quienes apoyan con las

tareas escolares (39.4%), mientras que un 24.7% reportó que no hay nadie quien los apoye con las actividades escolares. Del mismo modo, la mayoría de los participantes reportó que la ayuda es realizada a veces (37.6%). En su mayoría el nivel de instrucción de aquellos padres que ayudan a sus hijos en las actividades escolares tiene la educación superior completa (29.7%). Por otro lado, los participantes reportaron que los tutores que ayudan con las tareas en su mayoría son empleados en una empresa (31%). Con respecto a la reacción de los padres ante las necesidades de material académico, la mayoría de los estudiantes reportó que sus padres atienden inmediatamente a dichas necesidades (56%). Finalmente, la mayoría de los participantes reportó que pasan mucho tiempo de recreación junto a sus familiares (48.2%)

Procedimiento

Se optó por el uso del Cuestionario The Implicit Theory of Intelligence Scale, si bien poseía confiabilidad y validez para Bucaramanga, Colombia, se realizó una validación de contenido por expertos en psicología educativa; los cuales mediante un formato de validación calificaron los ítems del mencionado cuestionario según los indicadores planteados valorados por categorías completamente de acuerdo, de acuerdo, ni en acuerdo ni desacuerdo, en desacuerdo y completamente en desacuerdo. Cada categoría calificada por tres criterios: malo, regular y bueno. Por consiguiente los expertos sostuvieron que cumple con la validez requerida.

Teniendo en cuenta las sugerencias y observaciones de los expertos, se procedió a la aplicación de la prueba. Antes de ello se contó con la aprobación de los colegios (nacionales y particulares), vale precisar que se pasó a entregar los consentimientos a los padres de familia, esperando una semana para el regreso de este y poder pasar al asentimiento por parte de los alumnos quienes también tenían la libertad de negarse a dicha investigación. Asimismo junto con el consentimiento de los padres de familia se les entregó dos preguntas referentes a datos socioeconómicos, donde las preguntas restantes ya se encontraban en la ficha sociodemográfica,

para que puedan ser llenados por tales si la institución educativa no contaba con dicha información previamente. Con el respectivo consentimiento de los padres y el asentimiento de los participantes, a su vez con la respuesta a las preguntas referente a datos socioeconómicos, siendo seleccionados por conveniencia del quinto, sexto grado de primaria y primero de secundaria, la aplicación de la prueba y la ficha sociodemográfica se dio grupalmente.

Asimismo los alumnos que no tuvieron dicho consentimiento o se negaron a participar, se les dio instrucciones para que avancen asignaciones pendientes, lo cual permitió que se tenga un mejor control sobre tales alumnos.

Finalmente se evaluaron los registros de notas de los estudiantes para identificar su desempeño escolar, previamente en la encuesta en mención se pidió a los alumnos colocar su número de lista, lo cual permitió diferenciar a los estudiantes de bajo rendimiento escolar.

Análisis de datos

La información recolectada en las encuestas fue ingresada a una matriz de datos en el software MS Excel. Posteriormente, se procedió a realizar el análisis exploratorio, descriptivo e inferencial de los datos en el software R v3.5.1. Para comenzar se estimaron las medidas de tendencia central en las variables cuantitativas y frecuencias porcentuales en las variables cualitativas. De este modo se pudo determinar que ambas dimensiones de las teorías implícitas tienen distribuciones aproximadas a la normalidad (Teorías fijas: $W = 0.95$, $p=0.45$; Teorías incrementales: $W = 0.93$, $p = 0.20$), por lo que los análisis inferenciales que involucraron a estas variables fueron realizados con estadísticas paramétricas. Al analizar las frecuencias del desempeño académico en los cursos de comunicación y matemática se observaron frecuencias menores a 5 en las notas AD y C, lo cual genera dificultades en la estimación de modelos estadísticos, es por este motivo que se recodificó dicha variable con dos categorías: Alto rendimiento (comprende las notas AD y A) y Bajo rendimiento (comprende las notas B y C).

Del mismo modo, al analizar el nivel socioeconómico de los estudiantes se observaron frecuencias bajas en los estratos A y E, por lo cual se recodificó esta, juntaron los estratos A con B, y D con E, para poder tener estimaciones más adecuadas. Además, las comparaciones de promedios se analizaron utilizando T de Student cuando se compararon dos grupos, y ANOVA cuando se compararon más de dos grupos. Para realizar los contrastes específicos de las pruebas de ANOVA se utilizó la prueba Post-Hoc con ajuste de Bonferroni. Del mismo modo cuando se analizaron las diferencias entre dos variables categóricas se utilizó la prueba de Chi-Cuadrado.

Capítulo IV: Resultados

Tabla 3.

Asociación entre los tipos de creencias acerca de la inteligencia y rendimiento académico en comunicación y matemática.

	Alto		Bajo		$T_{(431)}$	P
	M	DE	M	DE		
Comunicación						
<i>C. Fijas</i>	2.83	0.38	2.71	0.44	2.91	0.003
<i>C. Incremental</i>	1.73	0.40	1.85	0.39	-2.39	0.02
Matemática						
<i>C. Fijas</i>	2.84	0.36	2.73	0.44	2.84	0.005
<i>C. Incremental</i>	1.77	0.40	1.84	0.40	-2.00	0.05

En la Tabla 3 se puede observar la relación entre los tipos de creencias acerca de la inteligencia y el rendimiento académico en comunicación y matemática. Con respecto a las creencias fijas y el curso de comunicación se observaron diferencias significativas de acuerdo con la prueba T de Student ($T_{(431)}=2.91$, $p = 0.003$). Específicamente los estudiantes con alto desempeño en comunicación tienen un promedio significativamente más alto que el de los estudiantes con un bajo desempeño. Por el contrario, en cuanto a las creencias incrementales se observaron diferencias significativas ($T_{(431)}=-2.39$, $i = 0.02$), en este caso los estudiantes con un bajo desempeño en comunicación son los que tienen un promedio más alto en este tipo de creencia por sobre los estudiantes con un alto desempeño. Estos dos resultados si bien apuntan a la existencia de una relación entre las creencias acerca de la inteligencia y el rendimiento académico, van en contra de lo propuesto en la hipótesis de la presente investigación.

En el caso del curso de matemática se encuentra un patrón similar al observado en el rendimiento en comunicación. Los estudiantes con alto rendimiento presentan una media significativamente más alta en creencias fijas que los estudiantes con un desempeño bajo ($T_{(431)}=2.84$, $p = 0.005$). Además, los estudiantes con un bajo desempeño en matemática presentan una media significativamente más alta en creencias incrementales que los estudiantes con un

desempeño alto ($T_{(431)} = -2.00$, $p = 0.05$). Estos resultados nuevamente van en contra de lo que era esperado de acuerdo con la revisión de literatura realizada. Y al observarse el mismo patrón en los cursos de comunicación y matemática, se infiere que al menos en una muestra arequipeña las creencias fijas se relacionan a alto desempeño y las creencias incrementales se relacionan a un desempeño bajo.

Tabla 4.

Promedios, desviaciones estándar, mínimos y máximo de los tipos de creencias acerca de la inteligencia de los estudiantes.

Variable	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Creencias Fijas	2.78	0.41	1.29	4.00
Creencias Incrementales	1.81	0.40	1.00	3.14

En la Tabla 4 se encuentran los estadísticos descriptivos de los tipos de creencias acerca de la inteligencia reportadas por los estudiantes de la muestra de la presente investigación. Se pudo observar que los participantes reportaron un puntaje estadísticamente significativo mayor en las creencias fijas ($M = 2.78$) que en las creencias incrementales ($M = 1.81$, $T = 33.88$, $gl = 433$, $p < .001$).

Tabla 5.

Comparación de tipos de las creencias acerca de la inteligencia por nivel académico

	5to Primaria		6to Primaria		1ro Secundaria		$F_{(2,431)}$	P
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>		
C. Fijas	1.77	0.38	1.83	0.45	1.83	0.38	0.97	0.38
C. Incrementales	2.73	0.43	2.82	0.36	2.79	0.42	1.50	0.22

En la Tabla 5 se pueden observar las diferencias entre los promedios de los tipos de las creencias acerca de la inteligencia entre cada uno de los niveles académicos que fueron encuestados. En ambos tipos, fijas e incrementales, no se observaron diferencias estadísticamente significativas ($F_{(2,431)} = 0.97$, $p = 0.38$; $F_{(2,431)} = 1.50$, $p = 0.22$, respectivamente), por lo que se considera que los promedios son iguales para los tres niveles.

Tabla 6.

Comparación del rendimiento académico en comunicación y matemática por nivel académico.

	Alto		Bajo		$\chi^2_{(2)}$	p
	N	%	N	%		
Comunicación						
5to	71	61.2	45	38.8	40.47	<.001
6to	92	79.3	24	20.7		
1ero	87	43.0	115	59.9		
Matemática						
5to	59	50.9	57	49.1	9.54	.008
6to	65	56.0	51	44.0		
1ero	79	39.0	123	61.0		

En la Tabla 6 es posible observar la comparación del rendimiento académico en comunicación y matemática por nivel académico. Se observaron diferencias significativas entre los participantes, donde los estudiantes de 5to y 6to en su mayoría tienen un rendimiento alto; mientras que, los estudiantes de primero de secundaria tienen un rendimiento bajo ($\chi^2_{(2)} = 40.47$, $p < .001$). En este sentido los estudiantes de secundaria parecen tener mayores dificultades con el rendimiento en este curso. Al igual que en el curso de comunicación, se observaron diferencias significativas entre los distintos niveles académicos en el curso de matemática. Los estudiantes de 5to y 6to tienen mejor rendimiento académico que los estudiantes 1ro de secundaria ($\chi^2_{(2)} = 9.54$, $p = .008$).

Tabla 7.

Comparación de los promedios de los tipos de creencias acerca de la inteligencia por sexo de los estudiantes

	Femenino		Masculino		$T_{(412)}$	P
	M	DE	M	DE		
C. Fijas	2.78	0.43	2.78	0.38	-0.06	0.95
C. Incrementales	1.84	0.42	1.79	0.38	1.26	0.21

En la Tabla 7 se encuentra la comparación de promedios de los tipos de creencias acerca de la inteligencia por sexo de los estudiantes. En ninguna de los tipos de creencias acerca de la inteligencia se observaron diferencias estadísticamente significativas por género

(Creencias fijas: $T_{(412)} = -0.06$, $p = 0.95$; Creencias incrementales: $T_{(412)} = 1.26$, $p = 0.21$). Por lo que el sexo no es determinante al momento de formar las creencias acerca de la inteligencia.

Tabla 8.

Nivel familiar y creencias fijas acerca de la inteligencia

	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Tipo de familia				
<i>Nuclear</i>	1.77	0.38	0.97	0.38
<i>Extensa</i>	1.83	0.45		
<i>Monoparental</i>	1.83	0.38		
Personas que ayudan al estudiante con las tareas				
<i>Padre</i>	2.81	0.43	2.92	0.03
<i>Madre</i>	2.82	0.41		
<i>Otro</i>	2.81	0.35		
<i>Nadie</i>	2.68	0.43		
Frecuencia de ayuda en las tareas				
<i>Frecuentemente</i>	2.77	0.44	3.75	0.01
<i>A veces</i>	2.81	0.39		
<i>Rara vez</i>	2.87	0.36		
<i>Nadie</i>	2.68	0.42		
Nivel de instrucción de la persona que ayuda con las tareas				
<i>Primaria Incompleta</i>	2.89	0.57	2.63	0.02
<i>Primaria Completa</i>	2.64	0.42		
<i>Secundaria Incompleta</i>	2.73	0.39		
<i>Secundaria Completa</i>	2.82	0.41		
<i>Superior Incompleta</i>	2.90	0.41		
<i>Superior Completa</i>	2.78	0.37		
<i>Nadie</i>	2.68	0.43		
Tipo de ocupación de quien ayuda con las tareas al estudiante				
<i>Empresa</i>	2.80	0.31	2.64	0.03
<i>Propio</i>	2.87	0.46		
<i>Eventual</i>	2.83	0.38		
<i>No trabaja</i>	2.79	0.41		
<i>Nadie</i>	2.68	0.43		
Tiempo de reacción ante los requerimientos de material académico de los estudiantes				
<i>Inmediatamente</i>	2.80	0.43	0.52	0.67
<i>Tardan</i>	2.77	0.37		
<i>Falta dinero</i>	2.81	0.59		
<i>No prestan atención</i>	2.62	0.47		
Tiempo de recreación con la familia				
<i>Poco</i>	2.72	0.44	0.66	0.52
<i>Algo</i>	2.79	0.40		
<i>Mucho</i>	2.79	0.41		

En la Tabla 8 es posible observar la comparación las características de nivel y entorno familiar y las creencias acerca de la inteligencia. Con respecto a la tipo de familia no se observaron diferencias significativas ($F_{(2,431)} = 0.97$, $p = 0.38$), por lo que de acuerdo con estos

resultados el tipo de familia no tiene implicancias sobre el desarrollo de creencias fijas de la inteligencia.

Para la comparación de la persona reportada como quien ayuda al estudiante y las creencias fijas se observan diferencias significativas ($F_{(3,430)} = 2.92, p = 0.03$) donde de acuerdo a los contrastes de Bonferroni las diferencias específicas se encuentran entre quienes reciben ayuda de la madre y quienes no reciben ayuda de nadie ($p = 0.038$), donde quienes reciben ayuda de la madre tienen un promedio mayor de creencias fijas que quienes no reciben ayuda de nadie.

Para la comparación entre frecuencia de ayuda con las tareas se observaron diferencias significativas en las creencias fijas ($F_{(2,431)} = 3.75, p = 0.01$), y de acuerdo con los contrastes post hoc las diferencias específicas se encuentran entre aquellos participantes que reciben ayuda rara vez contra los que no reciben ayuda de ningún tutor con creencias fijas más altas para los primeros ($p = 0.01$).

Del mismo modo para el nivel de instrucción de quien ayuda con las tareas y las creencias fijas se observan diferencias significativas ($F_{(5,428)} = 2.63, p = 0.02$), donde de acuerdo a los contrastes post hoc las diferencias específicas se encuentran entre aquellos tutores que tienen un nivel de instrucción superior incompleta frente a los que no reciben ayuda de nadie ($p = 0.007$) siendo los primeros quienes muestran un promedio superior al segundo.

Con respecto a las creencias fijas de la inteligencia y el tipo de ocupación de quien ayuda en las tareas, se observan diferencias estadísticamente significativas ($F_{(4,429)} = 2.64, p = 0.03$), donde de acuerdo a los contrastes post hoc, las diferencias específicas se encuentran entre aquellos que tienen un negocio propio y aquellos que no reciben ayuda de ningún familiar o tutor ($p = 0.04$), siendo los primeros quienes tienen un promedio de creencias fijas más alto que los segundos.

Para la relación entre el tiempo de reacción de frente a las necesidades académicas del estudiante y las creencias fijas de la inteligencia no se observaron diferencias ($F_{(3,430)} = 0.52, p = 0.67$). Del mismo modo para la relación entre creencias fijas y tiempo de recreación con la familia, no se observaron diferencias significativas ($F_{(2,431)} = 0.66, p = 0.52$).

Tabla 9.*Nivel familiar y creencias incrementales acerca de la inteligencia.*

	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Tipo de familia				
<i>Nuclear</i>	2.73	0.43	1.50	0.22
<i>Extensa</i>	2.82	0.36		
<i>Monoparental</i>	2.79	0.42		
Personas que ayudan al estudiante con las tareas				
<i>Padre</i>	1.80	0.41	0.32	0.81
<i>Madre</i>	1.82	0.40		
<i>Otro</i>	1.78	0.42		
<i>Nadie</i>	1.83	0.35		
Frecuencia de ayuda en las tareas				
<i>Frecuentemente</i>	1.82	0.40	0.13	0.93
<i>A veces</i>	1.80	0.41		
<i>Rara vez</i>	1.80	0.42		
<i>Nadie</i>	1.83	0.36		
Nivel de instrucción de la persona que ayuda con las tareas				
<i>Primaria Incompleta</i>	1.89	0.52	0.40	0.88
<i>Primaria Completa</i>	1.67	0.32		
<i>Secundaria Incompleta</i>	1.78	0.43		
<i>Secundaria Completa</i>	1.79	0.34		
<i>Superior Incompleta</i>	1.84	0.43		
<i>Superior Completa</i>	1.81	0.43		
<i>Nadie</i>	1.83	0.36		
Tipo de ocupación de quien ayuda con las tareas al estudiante				
<i>Empresa</i>	1.75	0.38	1.29	0.27
<i>Propio</i>	1.85	0.42		
<i>Eventual</i>	1.85	0.39		
<i>No trabaja</i>	1.84	0.45		
<i>Nadie</i>	1.83	0.35		
Tiempo de reacción ante los requerimientos de material académico de los estudiantes				
<i>Inmediatamente</i>	1.79	0.40	2.02	0.11
<i>Tardan</i>	1.83	0.38		
<i>Falta dinero</i>	2.07	0.62		
<i>No prestan atención</i>	1.64	0.35		
Tiempo de recreación con la familia				
<i>Poco</i>	1.93	0.49	3.75	0.02
<i>Algo</i>	1.83	0.38		
<i>Mucho</i>	1.77	0.39		

En la Tabla 9 es posible observar la comparación las características de nivel familiar y las creencias incrementales de la inteligencia. Con respecto a la tipo de familia no se observaron diferencias significativas ($F_{(2,431)} = 1.50, p = 0.22$), por lo que de acuerdo con estos resultados el tipo de familia no tiene implicancias sobre el desarrollo de creencias incrementales de la inteligencia.

Para la comparación de la persona reportada como quien ayuda al estudiante y las creencias incrementales tampoco se observaron diferencias significativas ($F_{(2,431)} = 0.32, p = 0.81$). Del mismo modo para la comparación entre frecuencia de ayuda con las tareas no se observaron diferencias significativas en las creencias incrementales ($F_{(2,431)} = 0.13, p = 0.93$). Para el nivel de instrucción de quien ayuda con las tareas y las creencias incrementales tampoco se observan diferencias significativas ($F_{(5,428)} = 0.40, p = 0.88$). Con respecto a las creencias incrementales y el tipo de ocupación de quien ayuda en las tareas, no se observan diferencias estadísticamente significativas ($F_{(4,429)} = 1.29, p = 0.27$). Para la relación entre el tiempo de reacción frente a las necesidades académicas del estudiante y las creencias incrementales de la inteligencia no se observaron diferencias ($F_{(3,430)} = 2.02, p = 0.11$). Sin embargo, se observan diferencias estadísticamente significativas en la dimensión de creencias incrementales ($F_{(2,431)} = 3.75, p = 0.02$), de acuerdo con los contrastes post hoc las diferencias específicas se encuentran entre los grupos de mucho tiempo con la familia frente a poco tiempo con la familia ($p = 0.03$); siendo los últimos quienes presentan un promedio superior en este tipo de creencias. Por lo cual de acuerdo con estos resultados el tiempo que pasen los hijos con la familia implica sobre el desarrollo de creencias incrementales de la inteligencia.

Tabla 10.

Comparación del nivel socioeconómico de los estudiantes y los promedios de los tipos de creencias acerca de la inteligencia.

	C. Fijas		C. Incrementales	
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>
A / B	2.76	0.44	1.76	0.38
C	2.81	0.43	1.82	0.40
D / E	2.68	0.41	1.80	0.41
$F_{(4,429)}$	1.49		0.41	
<i>P</i>	0.21		0.80	

En la Tabla 10 es posible ver la comparación de promedios de los dos tipos de creencias acerca de la inteligencia con el nivel socioeconómico de los estudiantes. En ninguna de los dos tipos de creencias se pudieron observar diferencias significativas (Creencias fijas: F

$(4,429) = 1.49$, $p = 0.21$; Creencias incrementales: $F_{(4,429)} = 0.41$, $p = 0.80$), esto indica que independientemente del estrato económico del que provenga la persona, no afecta al tipo de creencias de la inteligencia.

Tabla 11.

Comparación de los tipos de creencias acerca de la inteligencia y tipo de colegio.

	Estatad		Particular		$T_{(431)}$	p
	M	DE	M	DE		
T. Fijas	2.73	0.40	2.82	0.41	-2.21	0.03
T. Incrementales	1.85	0.39	1.77	0.41	1.99	0.05

En la Tabla 11 se observa la comparación entre los tipos de creencias acerca de la inteligencia y tipo de colegio con el tipo de colegio. Para las creencias fijas se pudo observar que los estudiantes de colegios particulares tienen un promedio significativamente mayor que los estudiantes de colegios estatales ($T_{(431)} = -2.21$, $p = 0.03$). Por el contrario, para las creencias incrementales se observó un promedio significativamente mayor para los estudiantes de los colegios estatales por sobre los estudiantes del colegio particular ($T_{(431)} = 1.99$, $p = 0.05$).

Tabla 12.

Comparación del rendimiento académico en comunicación y matemática por sexo de los estudiantes.

	Alto		Bajo		$\chi^2_{(1)}$	P
	N	%	N	%		
Comunicación						
Femenino	132	64.4	73	35.6	6.81	.009
Masculino	118	51.5	111	48.5		
Matemática						
Femenino	103	50.2	102	49.8	1.62	0.20
Masculino	100	43.7	129	56.3		

En la Tabla 12 se puede observar las diferencias de sexo en el rendimiento académico del curso de comunicación y matemática. Se observaron diferencias significativas ($\chi^2_{(1)} = 6.81$, $p = .009$) donde las mujeres obtuvieron un rendimiento académico mejor que el de los hombres en el curso de comunicación. En lo que respecta al curso de matemática no se pudieron observar

diferencias significativas ($X^2_{(1)} = 1.62$, $p = 0.20$), por lo que se considera que las notas de hombres y mujeres en matemática son estadísticamente iguales.

Tabla 13.*Rendimiento académico en comunicación y el nivel familiar.*

	Alto		Bajo		χ^2	<i>P</i>
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%		
Tipo de familia						
<i>Nuclear</i>	110	54.7	91	45.3	7.09	0.03
<i>Extensa</i>	100	65.8	52	34.2		
<i>Monoparental</i>	40	49.4	41	50.6		
Personas que ayudan al estudiante con las tareas						
<i>Padre</i>	38	59.4	26	40.6	8.31	0.04
<i>Madre</i>	105	61.4	66	38.6		
<i>Otro</i>	58	63.0	34	37.0		
<i>Nadie</i>	49	45.8	58	54.2		
Frecuencia de ayuda en las tareas						
<i>Frecuentemente</i>	50	55.6	40	44.4	9.99	0.02
<i>A veces</i>	105	64.4	58	35.6		
<i>Rara vez</i>	46	64.4	28	35.6		
<i>Nadie</i>	49	45.8	58	54.2		
Nivel de instrucción de la persona que ayuda con las tareas						
<i>Primaria Incompleta</i>	3	60.0	2	40.0	10.01	0.12
<i>Primaria Completa</i>	7	70.0	3	30.0		
<i>Secundaria Incompleta</i>	18	60.0	12	40.0		
<i>Secundaria Completa</i>	42	55.2	34	44.7		
<i>Superior Incompleta</i>	49	63.3	28	36.4		
<i>Superior Completa</i>	82	63.6	47	36.4		
<i>Nadie</i>	49	45.8	58	54.2		
Tipo de ocupación de quien ayuda con las tareas al estudiante						
<i>Empresa</i>	82	61.2	52	38.8	9.62	0.05
<i>Propio</i>	35	59.3	24	40.7		
<i>Eventual</i>	30	57.7	22	42.3		
<i>No trabaja</i>	54	66.7	27	33.3		
<i>Nadie</i>	49	45.8	58	54.2		
Tiempo de reacción ante los requerimientos de material académico de los estudiantes						
<i>Inmediatamente</i>	149	61.3	94	38.7	6.52	0.09
<i>Tardan</i>	95	54.3	80	45.7		
<i>Falta dinero</i>	5	50.0	5	50.0		
<i>No prestan atención</i>	1	16.7	5	83.3		
Tiempo de recreación con la familia						
<i>Poco</i>	22	46.8	25	53.2	2.57	0.27
<i>Algo</i>	106	59.6	72	40.4		
<i>Mucho</i>	122	58.4	87	41.6		

En la Tabla 13 se observan las frecuencias y porcentajes del nivel familiar comparado con el rendimiento académico en el curso de comunicación. De acuerdo con estos resultados se observa una relación significativa entre tipo de familia y rendimiento ($\chi^2_{(2)} = 7.09$, $p = 0.03$), donde las familias extensas son las que tienen un porcentaje mayor de hijos con desempeño académico alto en este curso, mientras que las familias nucleares y monoparentales tienen

cantidades cercanas al 50% en ambos tipos de desempeño. De este modo se establece una relación entre el tipo de familia y el desempeño en este curso.

La prueba de Chi-Cuadrado arrojó resultados estadísticamente significativos para la relación entre desempeño y personas que ayudan al estudiante con las tareas ($X^2_{(3)} = 8.31, p = 0.04$). Específicamente se observa que aquellos estudiantes que reciben algún apoyo sean de padre, madre u otro tutor tienen un desempeño académico mejor que aquellos que no reciben ayuda de nadie. Esto indica que la atención que brindan los padres a las tareas que tienen los hijos es importante para el desempeño al menos en el curso de comunicación.

Se observa una relación significativa entre el rendimiento y frecuencia de ayuda en las tareas ($X^2_{(3)} = 9.99, p = 0.02$), donde las familias que ayudan a veces y rara vez a los estudiantes muestran un desempeño académico más alto que aquellos que reciben ayuda frecuentemente o que no reciben ayuda en lo absoluto. Esto indicaría que la cantidad de veces que el estudiante afecta también sobre el desempeño en este curso, siendo necesario moderar la cantidad de veces que el estudiante debe ser ayudado.

Para la relación entre el nivel de instrucción y rendimiento no se observaron diferencias significativas ($X^2_{(6)} = 10.01, p = 0.12$), indicando que, si bien la ayuda es importante para el desempeño en este curso, el nivel de instrucción de los padres no es un factor determinante. La prueba de Chi-Cuadrado entregó resultados significativos para la relación entre rendimiento y el tipo de ocupación del quien ayuda con las tareas ($X^2_{(2)} = 9.62, p = 0.05$). Específicamente se puede observar que aquellos padres que no trabajan logran que la mayoría de sus hijos tengan un desempeño alto, seguido por aquellos padres que son empleados en una empresa. Indicando que probablemente el tiempo que tienen disponible los padres para poder ayudar a sus hijos tiene implicancias sobre el desempeño al menos en el curso de comunicación.

La relación entre la respuesta ante necesidad de material académico y el desempeño no resultó significativa ($X^2_{(3)} = 6.52, p = 0.09$), por lo que no hay implicancias de la reacción de los padres con el desempeño académico en dicho curso.

No se pudieron observar diferencias significativas en la relación entre tiempo de recreación con la familia y rendimiento ($X^2_{(2)} = 2.57, p = 0.27$), por lo que estas dos variables no estarían vinculadas o no tendrían implicancia una sobre la otra.

Tabla 14.*Rendimiento académico matemática y nivel familiar.*

	Alto		Bajo		χ^2	p
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%		
Tipo de familia						
<i>Nuclear</i>	100	49.8	101	50.2	17.99	<0.001
<i>Extensa</i>	82	53.9	70	46.1		
<i>Monoparental</i>	21	25.9	60	74.1		
Personas que ayudan al estudiante con las tareas						
<i>Padre</i>	31	48.4	33	51.6	4.12	0.24
<i>Madre</i>	85	49.7	86	50.3		
<i>Otro</i>	46	50.0	46	50.0		
<i>Nadie</i>	41	38.3	66	61.7		
Frecuencia de ayuda en las tareas						
<i>Frecuentemente</i>	44	48.9	46	51.1	4.10	0.25
<i>A veces</i>	81	49.7	82	50.3		
<i>Rara vez</i>	37	50.0	37	50.0		
<i>Nadie</i>	41	38.3	66	61.7		
Nivel de instrucción de la persona que ayuda con las tareas						
<i>Primaria Incompleta</i>	3	60.0	2	40.0	12.17	0.06
<i>Primaria Completa</i>	4	40.0	6	60.0		
<i>Secundaria Incompleta</i>	17	56.7	13	43.3		
<i>Secundaria Completa</i>	31	40.8	45	50.2		
<i>Superior Incompleta</i>	47	61.0	30	39.0		
<i>Superior Completa</i>	60	46.5	69	53.5		
<i>Nadie</i>	41	38.3	66	61.7		
Tipo de ocupación de quien ayuda con las tareas al estudiante						
<i>Empresa</i>	58	43.3	76	56.7	9.41	0.06
<i>Propio</i>	30	50.8	29	49.2		
<i>Eventual</i>	26	50.0	26	50.0		
<i>No trabaja</i>	48	59.2	33	40.7		
<i>Nadie</i>	41	38.3	66	61.7		
Tiempo de reacción ante los requerimientos de material académico de los estudiantes						
<i>Inmediatamente</i>	121	49.8	122	50.2	11.61	0.008
<i>Tardan</i>	81	46.3	94	53.7		
<i>Falta dinero</i>	1	10.0	9	90.0		
<i>No prestan atención</i>	0	0.0	6	100		
Tiempo de recreación con la familia						
<i>Poco</i>	16	34.0	31	66.0	3.47	0.17
<i>Algo</i>	87	48.9	91	51.1		
<i>Mucho</i>	100	47.8	109	52.2		

En la Tabla 14 se puede ver la comparación de nivel familiar y rendimiento académico en el curso de matemática. Se observa una relación significativa entre el tipo de familia y el rendimiento ($\chi^2_{(2)} = 17.99$, $p < 0.001$), donde las familias monoparentales tienen mayores dificultades con el desempeño en este curso, siendo el 71% de sus hijos quienes tienen un

desempeño bajo. Mientras que en las familias nucleares y extensas no es posible determinar un patrón ya que en ambos casos son cercanos al 50% para ambos desempeños.

De acuerdo con los resultados no se observa una relación significativa entre estas, el desempeño y persona que ayuda al estudiante con las tareas ($X^2_{(3)} = 4.12, p = 0.24$). Lo cual indica que la atención y ayuda que los padres puedan brindar a sus hijos en el curso de matemática no es necesariamente determinante sobre el desempeño académico sobre el curso de matemática.

Del mismo modo, la prueba de Chi-Cuadrado entregó resultados no significativos para la relación entre frecuencia de ayuda con las tareas y rendimiento en matemática ($X^2_{(3)} = 4.10, p = 0.25$), lo cual indica que particularmente para el curso de matemática la cantidad de veces que el estudiante reciba ayuda de sus padres o tutores no afecta significativamente a su desempeño académico.

Para el nivel de instrucción y rendimiento no se observó una relación significativa ($X^2_{(6)} = 12.17, p = 0.06$), por lo que tampoco habría implicancia del nivel de instrucción del padre o tutor sobre el rendimiento académico en matemática.

Para la relación entre tipo de ocupación de quien ayuda con las tareas y rendimiento no se observaron diferencias significativas ($X^2_{(4)} = 9.41, p = 0.06$), por lo que para el curso de matemática el tipo de trabajo o tiempo que tengan, los padres o tutores, disponible para poder ayudar a los estudiantes no está relacionado al desempeño académico.

La prueba de Chi-Cuadrado si entregó un resultado significativo para la relación entre tiempo de reacción ante los requerimientos de material académico y rendimiento ($X^2_{(2)} = 11.61, p = 0.008$), específicamente se observa que los padres que atienden inmediatamente o tardan un poco tienen un desempeño en matemática significativamente más alto que aquellos que no tienen dinero o no prestan atención. Finalmente, para la relación entre tiempo de recreación con

la familia y rendimiento no se observó un resultado estadísticamente significativo ($X^2_{(2)} = 3.47$, $p = 0.17$).

Tabla 15.

Comparación del nivel socioeconómico de los estudiantes y el rendimiento académico en comunicación y matemática.

	Alto		Bajo		$\chi^2_{(4)}$	P
	N	%	N	%		
Comunicación						
A / B	89	64.5	49	35.5	4.65	0.32
C	96	56.1	75	43.9		
D / E	65	52.0	60	48.0		
Matemática						
A / B	65	47.1	73	52.9	1.16	0.88
C	76	44.4	95	55.6		
D / E	62	49.6	63	50.4		

En la Tabla 15 se ven las frecuencias y porcentajes del nivel socioeconómico comparado con el rendimiento académico de los estudiantes en comunicación y matemática. En el caso de comunicación no se pudo observar una relación significativa ($X^2_{(2)} = 4.65$, $p = 0.32$). Indicando que el rendimiento académico en este curso no está relacionado al estrato socioeconómico del que provenga el estudiante. Al igual que con el curso de comunicación, no se observó una relación significativa entre el rendimiento en matemática y nivel socioeconómico ($X^2_{(4)} = 1.16$, $p = 0.88$).

Tabla 16.

Comparación del rendimiento académico en comunicación y matemáticas y tipo de colegio.

	Alto		Bajo		$\chi^2_{(1)}$	p
	N	%	N	%		
Comunicación						
<i>Estatat</i>	103	49.8	104	50.2	9.36	0.002
<i>Particular</i>	147	64.8	80	35.2		
Matemática						
<i>Estatat</i>	86	41.5	121	58.5	3.95	0.05
<i>Particular</i>	117	51.5	110	48.5		

En la Tabla 16 se encuentra la comparación del rendimiento académico en comunicación y matemática y el tipo de establecimiento educativo. La prueba de Chi-Cuadrado indicó que existe una relación estadísticamente significativa ($X^2_{(1)} = 9.36$, $p = 0.002$), donde específicamente se observa que los estudiantes de colegios particulares en su mayoría tienen un desempeño alto en el curso de matemática mientras que los estudiantes de colegios estatales se encuentran divididos entre los dos tipos de desempeño. Esto parecería indicar que hay diferencias en el tipo de enseñanza o tipo de evaluación que se realiza en estos colegios. Al igual que con el curso de comunicación se observan diferencias significativas en matemática ($X^2_{(4)} = 3.95$, $p = 0.05$), donde los colegios estatales tienen un desempeño significativamente más bajo que los estudiantes de los colegios particulares. Esto nuevamente indica que las diferencias educativas y de evaluación entre los colegios no solamente se limitan al curso de comunicación, sino también al curso de matemática

Capítulo V: Discusión

El objetivo general de la presente investigación fue determinar la asociación entre las creencias implícitas de inteligencia y el rendimiento académico de los estudiantes. Si bien la literatura e investigaciones han demostrado que existen estudios que afirman la existencia de efectos positivos en función de las teorías implícitas de inteligencia de los estudiantes sobre sus resultados académicos (Dweck, 2007). Sin embargo, los resultados de la presente investigación fueron opuestos, dado que se encontró que los alumnos con una creencia de crecimiento sobre la inteligencia presentan un bajo rendimiento en ambos cursos, mientras que los escolares con creencia fija alcanzaron un mejor desempeño en ambas asignaturas. Cabe la posibilidad de que, al corresponder las notas de los cursos a la primera parte del año escolar, el nivel de exigencia no fue altamente desafiante como para ver si el tipo de creencia tenga alguna asociación con el desempeño académico; sustentado también por estudios donde sostienen que las creencias creenciales y fijas presentan diferencias en su predicción del rendimiento académico cuando se enfrentan a situaciones académicamente desafiantes (Blackwell, et al., 2007).

Así también a través de investigaciones longitudinales llevadas a cabo por Dweck (2017), determinaron que luego del periodo de transición de primaria a secundaria se evidenciaba que los que poseían una creencia de crecimiento manifestaban luego de dos años de seguimiento un mejor rendimiento. Así mismo Hong et al. (1999) comentaron que la teoría implícita posee diferentes características para los rasgos de los seres humanos por lo que una persona puede poseer un tipo de creencia para la inteligencia y otra para la asignatura de matemática. Por otro lado, es importante señalar Hong et al. (1999) han sugerido de alguna forma, que la razón por la cual se obtiene resultados opuesto a lo predicho por Dweck radicaría en que las creencias están aliadas a constructos o estructuras de conocimiento (atribuciones, metas). Por lo que, si bien de acuerdo a lo estipulado una creencia fija estaría conectada con un

atribución negativa y a una orientación de metas al resultado tendría un impacto negativo en el rendimiento académico no se daría el mismo escenario es que el individuo también posee una creencia fija acerca de su inteligencia pero la vinculación hacia estas estructuras es débil y que contrariamente se le dé mayor importancia al aprendizaje y al esfuerzo como haría una persona con creencia incremental acerca de su inteligencia (Dweck, Chiu, & Hong, 1995).

Por otro lado, la investigación llevada a cabo por Castella y Byrne (2015) concluyeron que el creer que es posible mejorar la inteligencia no es lo mismo que el estudiante crea personalmente que puede mejorar su propia inteligencia. Por ende es importante mencionar que las creencias de crecimiento de la inteligencia según Dweck no es solo referente al esfuerzo sino precisa de otros aspectos como es el uso de estrategias nuevas si se requiere, recibir ayuda de los demás, paciencia durante el proceso y otros recursos disponibles (Dweck, 2017), de manera que el esfuerzo junto con los otros medios creen el progreso o el éxito del aprendizaje, en la medida que cualquier persona pueda desarrollar su capacidad intelectual aún más, quitando la idea de que todos tenemos exactamente el mismo potencial en todos los ámbitos o aprender todo con la misma facilidad (Blackwell, Trzesniewski, & Dweck, 2007). Es así que la posesión de una creencia de crecimiento significa una real comprensión del nivel de desarrollo de las habilidades para de forma realista tener en cuenta el proceso de aprendizaje a seguir a pesar de los obstáculos o fracasos. De igual modo es erróneo sostener que una persona puede tener una creencia de crecimiento sobre su inteligencia todo el tiempo, como refiere Dweck (2017) las personas pueden llegar a tener tanto la creencia fija como la de crecimiento de formas diversas en distintos ámbitos; por lo cual es posible tener una creencia de crecimiento que sobresale en un área, pero aún puede haber cosas que te desencadenan en un rasgo de creencia fija, por tal motivo es importante percatarse cuando está sucediendo ello (Athantic, 2016). Es importante indicar que Dweck (2017) destaca que la creencia fija es ventajosa debido a que la convicción de querer lograr resultados implica mayor auto exigencia aunque su

desventaja será no contribuir a arriesgarse a crecer de una forma más integral en diferentes ámbitos nuevos que permitan aumentar la capacidad de resiliencia y establezca la confianza en las personas a pesar de no obtener los resultados esperados.

Por otro lado Gayón (2010), al igual que el presente estudio se evidenció que existe una tendencia por la creencia de tipo fija en promedio general. Sin embargo esta diferencia entre el sexo, tipo de creencia fija y creencial en los tres niveles 5to, 6to de Primaria y 1ro de Secundaria no fueron significativas. Lo que podría ser explicado a través del estudio de King (2019) que refiere sobre el contagio social de las creencias implícitas de la inteligencia entre compañeros de clases, hallando que el efecto de contagio entre pares puede tener consecuencias relevantes más adelante, aún más en cuanto a las creencias fijas de la inteligencia, debido al desarrollo de su capacidad de cognición social que los hace más susceptibles a las influencias de sus pares y por la mayor cantidad de tiempo que interactúan entre ellos. Habría que decir también que el factor cultural tiene que ver en gran medida con los resultados, como lo sustentan Lammell y Guillén (2011) quienes hallaron que la percepción sobre la inteligencia, depende de diferentes realidades y las predisposiciones cognitivas del niño cognitivo, estando en consonancia con lo expuesto por Dweck (2000) que la sociedad en general se dirige a insertar la idea de una creencia fija de la inteligencia como inmutable, pudiendo ser internalizada por los niños y por ende tendiendo a dicha creencia. Teniendo en cuenta que en nuestro país, el equivocarse se entiende como algo mal visto que deba ser castigado o por lo cual uno se deba sentir avergonzado y no como parte del proceso de aprendizaje mayoritariamente. Es más, se impulsa el hecho de que el éxito se da acorde a la perfección y no se resalta el proceso que hay de tras aunado a que en el contexto local los arequipeños se caracterizan por ser tradicionalistas por lo que poseen un esquema establecido de cómo deben ser las personas y se alienta a que a como dé lugar se obtengan resultados. En efecto si bien este tipo de creencia fija que se orienta a los resultados signifique como lo indican nuestros datos un rendimiento alto podría estar

limitando que los estudiantes puedan aventurarse a tomar riesgos y ampliar su gama de conocimientos, de modo que no solo se enfoquen en lo que saben son buenos.

Además, se reafirmó a través de nuestro estudio lo que Dweck (2017) señala en cuanto las diferencias en las calificaciones entre Primaria y Secundaria, se deben a los desafíos y retos que implica la Secundaria, por lo que existe mejor rendimiento académico en términos generales en los escolares de 5to, 6to de Primaria, por ende los estudiantes mayores obtuvieron un desempeño más bajo que los estudiantes más jóvenes, debido a que se reduce la intervención de los padres en la educación de los mayores (Sánchez, Valdés, Reyes & Martínez, 2010). Siendo algunos desafíos en el nivel Secundario, la variedad de maestros, nuevas metodologías de enseñanza, del mismo modo es una etapa de cambios psicológicos, físicos y sociales, donde se enfatiza en la competencia (Blackwell, Trzesniewski & Dweck, 2007). Del mismo modo se halló que hay un mayor desempeño académico en el curso de comunicación en la mayoría de estudiantes en general y presentando un rendimiento bajo en el curso de matemática, este último puede deberse a diversos factores tanto a nivel de logro del estudiante, pudiendo manifestar bajas expectativas académicas que poseen de ellos mismos, así como un estilo de afrontamiento poco productivo y una falta de creatividad para ser más eficaz y flexible frente a las tareas a resolver del curso (Lamana & De la Peña, 2018), como a nivel del docente si presenta un escaso conocimiento de las matemáticas y de la utilización de metodología para la asimilación de temas, entre otros factores (Caciá, Reyes, Rosales & Marroquín, 2012).

Por otro lado se halló que quienes reciben ayuda de la madre tienen un promedio mayor de teorías fijas que quienes no reciben ayuda de nadie. En este sentido, parece admitirse la idea de que la expectativa que tenga la madre en relación al futuro educativo de su hijo es un factor decisivo en su éxito escolar, situándose incluso por encima de los ingresos económicos (Gil, 2011).

Por lo que se refiere a la relación entre la dimensión de tipo de creencia sobre la inteligencia y el nivel de instrucción, se encuentra que los alumnos que prevalecen en su creencia fija reciben ayuda de padres con nivel de instrucción superior incompleta, en comparación de aquellos que no reciben ayuda. Fajardo, Maestre, Felipe, León del Barco y Polo del Río (2017) manifiestan que el rendimiento académico puede verse influido por las expectativas o percepciones que los padres presentan sobre las posibilidades académicas de sus hijos, de manera que es posible que la experiencia de no haber concluido hace que estos padres orienten a exigir a sus menores hijos al logro de buenas notas a como dé lugar. Sumado al nivel de instrucción, los escolares que comparten mayor tiempo con el entorno familiar y que la ocupación de la persona encargada de ayudar sea impartir un negocio propio presentan tendencia a una creencia de tipo fija. En consecuencia tal y como argumenta Dweck (1999) estas creencias son consistentes con las que posee su entorno en el que aprende tanto de los sistemas educativos como de sus padres y otros adultos, por lo cual se explicaría los datos mencionados.

Independientemente del estrato económico del que el escolar proviene, las creencias con respecto a la inteligencia y el rendimiento académico no se ven afectados. Cruz y colaboradores (2014) hallaron una relación débil entre el desempeño escolar y el nivel socio económico lo que justifica porque el nivel socioeconómico refiere a recursos materiales que no definen las creencias en este caso del escolar y por último su desempeño académico; lo cual se deba principalmente más al acompañamiento que le brindan en casa al estudiante. Además que en la actualidad existe un incremento al momento de poder acceder a recibir apoyo los estudiantes con escasos recursos. Es posible que en nuestra sociedad haber validado el hecho que una persona con bajos recursos económicos pueda desarrollarse académicamente, esto haya dado lugar a que en esta investigación no exista diferencias en relación al estrato económico (Santín, 2001).

Por otro lado en lo que respecta a la relación de factores sociales con el rendimiento académico se observaron diferencias significativas donde las mujeres obtuvieron un rendimiento académico mejor que el de los hombres en la asignatura de comunicación, coincidiendo con Barahona (2014) quien refiere que las mujeres tenderían a un mejor desempeño académico porque adquieren un comportamiento apropiado conforme a las normas y reglas de la institución, manifestando una mayor responsabilidad y constancia. De manera análoga Soto y colaboradores (2015) señalan que si bien no existe una diferencia significativa entre el desempeño escolar, las mujeres tienden a tener puntuaciones tenuemente más altas particularmente en el área de comunicación.

Además, se observa que aquellos estudiantes que reciben algún apoyo sean de padre, madre u otro tutor tienen un desempeño académico mejor que aquellos que no reciben ayuda de nadie, al menos en el curso de comunicación, en cuanto al curso de matemática no es necesariamente determinante sobre el rendimiento académico en función a nuestra investigación, siendo similar a los hallazgos de Lastre, López y Alcázar (2018) quienes señalan que el desempeño académico alto obtienen los alumnos que tienen acompañamiento por parte de sus padres. No obstante, aquellos con rendimiento básico y bajo se asocia a los padres que delegan a otras personas o los dejan solos, en nuestra muestra se evidenció ello pero sólo en cuanto la asignatura de comunicación, lo que posiblemente se deba a que es un curso que requiere del intercambio de ideas y de una interacción social. En relación a ello se encuentran hallazgos en la investigación que las familias que ayudan a veces y rara vez a los estudiantes muestran un desempeño académico más alto que aquellos que reciben ayuda frecuentemente o que no reciben ayuda en lo absoluto en el curso de comunicación. Esto indicaría que la cantidad de veces en que se ayuda al estudiante afecta también sobre el desempeño en este curso, siendo necesario moderar la cantidad de veces que el estudiante debe ser ayudado en tal asignatura. A su vez se puede observar que aquellos padres que no laboran logran que la mayoría de sus hijos

tengan un desempeño alto. Familias extensas tienen mejores notas en comunicación y familias monoparentales tienen mayores dificultades con el desempeño en matemática, al igual Cervini, Dari y Quiroz (2014) llegaron a la conclusión que los educandos de familias con ambos progenitores alcanzan un mejor rendimiento académico al contrario de familias monoparentales, ello se debe según López y Pibaque (2018) a que su situación familiar genera en el estudiante una escasa interacción social y participación social siendo perjudicado claramente su desempeño académico con efecto en sus relaciones interpersonales por la dificultad que tiene para ajustarse a un nuevo estilo de vida. Siendo los estudiantes a los que no se les proporciona apoyo parcialmente mejores estudiantes. Barca, Peralbo, Porto, Marcos y Brenlla (2011) de igual forma respaldan esta particularidad y lo asocian con las metas de aprendizaje, es decir un adecuado desempeño se encuentra vinculado con la motivación intrínseca en las tareas escolares, el perseguir logros académicos, a su vez con el empeño por entender y dominar las asignaturas sin ningún revisor o siendo asistidos por sus progenitores. A su vez un mejor desempeño académico puede ser debido a un aprendizaje autorregulado, donde los estudiantes tienen la capacidad de cooperar de una forma eficiente en sus metas de aprendizaje de una manera autónoma (Zimmerman & Schunk, 2001). Por consiguiente este perfil de estudiante manifestará un control significativo hacia su propio desarrollo de aprendizaje, obtención de conocimientos y capacidades.

En los resultados en relación a las instituciones educativas privadas o estatales en función al tipo de creencia acerca de la inteligencia se encontró que aunque los colegios estatales poseen una creencia de tipo creencial marcada, su rendimiento es aún bajo. Cabe señalar que en nuestro país encontrarse dentro del contexto de colegios estatales muchas veces implica de un acompañamiento deficiente al escolar por parte de la institución educativa por lo general, dado que en la actualidad existen instituciones de alto rendimiento a los que se les da mayor apoyo en lo que respecta a la educación brindada, mientras que las instituciones privadas cada

vez compiten con mayor intensidad entre sí para proporcionar mejores oportunidades de preparación académica. Por lo cual esto indica que hay diferencias en el tipo de enseñanza o tipo de evaluación que se realiza en estos colegios como también que exista la posibilidad que falte educación del esfuerzo como señala Dweck (2017).

En resumen se puede llegar a concluir que en relación al análisis de los resultados en relación a nuestro objetivo general, muestra que los alumnos con creencia fija tienen un mayor rendimiento en ambos cursos, a comparación de los escolares con creencia de crecimiento, ello es contrapuesto a lo que la autora en su modelo teórico y en investigaciones ejecutadas por la misma evidencian. Además, que puede ser explicado por la dirección de los objetivos de los alumnos con creencia fija hacia los resultados en apariencia, la ausencia de situaciones académicas desafiantes que destaquen la influencia del tipo de creencia en el desempeño académico así como una carente conciencia y comprensión de lo que significa una creencia de crecimiento y su práctica en el nivel académico.

Por otro lado se puede concluir que existe una tendencia por la creencia de tipo fija en promedio general a consecuencia de las percepciones del niño sobre la inteligencia, contexto cultural e influencia de los pares. Del mismo modo el desempeño académico en 1^{ro} de Secundaria al ser menor en comparación con los grados, 5^{to} y 6^{to} de Primaria, es debido a los desafíos que implica la Secundaria tanto a nivel académico, social como los cambios físicos y psicológicos.

En lo que respecta al sexo y grado no se evidencia diferencias significativas. El factor de nivel socioeconómico es independiente al rendimiento académico y el tipo de mentalidad. Mientras que el acompañamiento familiar si evidencia fuerte relación con el rendimiento académico.

Como fruto del trabajo de investigación se manifestaron limitaciones, en el caso de la literatura se evidenció la carencia de estudios en nuestro país. Por otro lado a partir del nuevo currículo implementado bajo la visión de la creencia de crecimiento (Sulmont, 2018) y sus implicancias como el nuevo método de evaluación, los docentes se encuentran en un proceso de adaptación que implica internalizar los nuevos métodos y procesos, lo cual puede generar que aún no se evalúe conforme a lo esperado por temor o inexperiencia, desencadenando dudas que puede llevar a una interpretación errada del esfuerzo, tornándose vacío y sin resultados, aunado a ello si se continúa con los constantes cambios de políticas educativas no permitirá un despliegue tanto a docentes como alumnos.

Se sabe también que los colegios estatales tienen mayor exigencia en la implementación de la prueba piloto en la evaluación cualitativa al primer año de secundaria de manera que posiblemente ahí se encuentre la razón de la prevaecía de mentalidad crecencial en colegios estatales y menor rendimiento académico. Además del hecho de existir mayor acompañamiento a nivel institucional en el sector privado.

Es necesario que el cuestionario de teorías implícitas pase por un proceso de validación específico al ser la primera vez en aplicarse en nuestro país. Es probable que el constructo medido tenga distintas implicancias en nuestro país.

Esta investigación puede ser generalizada a muestras arequipeñas y en cierta medida a muestra peruana más no a otros contextos, dado de que no se tomaron en cuenta muestras con otras características sociodemográficas ni geográficas.

Al tener un estudio correlacional y transversal, tales no son útiles para poder inferir causalidad, por ende para determinar que estos patrones se dan en el Perú será necesario un estudio experimental o longitudinal de seguimiento a los alumnos que permita determinar

cuáles son los cambios en las notas, ya que otras variables pueden estar interfiriendo en ese momento. Por tanto los resultados de esta investigación serían solamente de tipo correlacional.

Recomendaciones:

Finalmente después de haber discutido los resultado obtenidos: se sugiere ampliar y profundizar la propuesta de Dweck tomando en cuenta otros factores mediadores importantes durante el aprendizaje o con variables como motivación de logro, autoconcepto (Elliot, Harackiewicz, Barron, Pintrich y Thrash, 2002). Así como investigar si existen las diferencias sugeridas entre las creencias de los escolares acerca de su inteligencia y en función a determinada asignatura. Además investigar con mayor profundidad sobre las diferencias entre las conexiones que existen entre la teoría implícita de la inteligencia y las estructuras de conocimiento (metas, atribuciones) y que implican varianza en los resultados.

Además se sugiere realizar una investigación longitudinal con una muestra más amplia, que permita un mejor seguimiento del rendimiento académico de los alumnos durante todo el año y poder observar la capacidad de adaptación al nuevo currículo y conforme a ello ir implementado mejoras en función a nuestro contexto. Así como también poder percatarse si las creencias acerca de la inteligencia varían a lo largo del tiempo y en relación a determinadas temporadas o acontecimientos académicos.

Al ser implementado la creencia de crecimiento en el sistema educativo de nuestro país (Sulmont, 2018), implica realizar un seguimiento continuo a las instituciones, de tal forma que se vean orientados tanto los maestros como alumnos a desarrollar una verdadera creencia de crecimiento y ver las consecuencias beneficiosas que lleva consigo, para ello se recomienda implementar talleres tanto para alumnos, padres y docentes; para un mejor entendimiento, que permita entrar en un entorno de aprendizaje y descubrimiento. Es importante que al estudiante se le encare la experiencia de aprender valorando su esfuerzo, experimentación de nuevas

estrategias y la reflexión de los resultados que obtienen. Si bien el nuevo Curriculum Nacional para la Educación Básica (CNEB), como proyecto Educativo Nacional pretende unificar criterios y establecer una ruta de resultados comunes que respeten nuestra diversidad social, cultural, biológica y geográfica (Ministerio de Educación, 2017) es importante que los maestros tengan buenas expectativas de sus alumnos basadas en una buena y lógica comprensión de las competencias planteadas por el CNEB, promoviendo aprendizajes enriquecedores y principalmente retadores para que la calificación cualitativa solo sea un referente que su nivel de aprendizaje pueda aumentar y el alumno no se conforme (Sulmont, 2018). Además es pertinente que la CNEB de iniciativas como ¡Expande tu mente! implementadas en Ancash, Junín y Lima (Ministerio de Educación, 2017) procure trabajar en mejoras que permita una adecuada implementación de la mentalidad de crecimiento que propone Dweck y sea comprendida por parte de los padres, escolares y docentes; la importancia de la conexión con estructuras de conocimiento como son las metas de aprendizaje y atribuciones positivas en relación al proceso escolar para que pueda existir un buen desempeño escolar. (2007). Es preciso señalar que a nivel de Arequipa Metropolitana no se evidencian implementación de éstas iniciativas como ¡Expande tu mente!, lo cual sería importante y necesario para el desarrollo de nuestros escolares. Por otro lado se hace importante que los psicólogos que trabajan en el campo de la educación, sean capacitados principalmente dado que son los profesionales que mejor podrían comprender la complejidad de la mente y la variabilidad de creencias que puede existir en una persona y la intensidad y conexión con las diferentes estructuras de conocimiento mencionadas, si bien puede existir un alumno muy capaz pero si cree que su esfuerzo es inútil entonces se estancará en su desarrollo cognitivo.

Se obtendría mejor información sobre las creencias de la inteligencia de los alumnos a partir de solicitar las respuestas mediante una entrevista a tales, también para poder

proporcionar ejemplos cotidianos que permitan y aseguren una mejor explicación de las creencias acerca de la inteligencia propuesta por Dweck.

Esta temática es recientemente instaurada o conocida en nuestro contexto, de modo que es posible que la población en general haya tendido a la formación de una creencia fija distorsionada donde solo toman relevancia los resultados, de la misma forma que los padres, familiares o personas que se encargan del acompañamiento a los escolares, por dicho papel trascendente en la formación de los mismos estén promoviendo una mentalidad fija que se ha desarrollado dentro un sistema educativo muchas veces represivo que en la actualidad se ha contrapuesto a otro sistema educativo permisivo. Mientras que la mentalidad creencial posiblemente se esté entendiendo como la falta de conocimiento del nivel alcanzado de las habilidades y más bien como un caminar falso hacia un progreso lejano, por tal motivo se sugiere para posteriores investigaciones tomar en cuenta a los padres y docentes en función a identificar el tipo de mentalidad que presentan debido a que puede generar influencias en el alumno en cuanto su desempeño académico en el contexto peruano. Teniendo en cuenta que para Dweck (1999) sostiene que en la sociedad existe una evidente inclinación por la creencia fija acerca de la inteligencia.

En relación al tipo de institución educativa se halló que los colegios particulares tienen mejor rendimiento, lo cual se comprende a partir de las constantes crisis en la educación estatal que hemos vivenciado a nivel nacional y local. En efecto, se recomienda continuar e incrementar el seguimiento de los profesores de estas instituciones para que se concrete el plan académico trazado así como el desenvolvimiento de tales en las aulas a partir de una mejora en progreso. No obstante el acompañamiento de los padres y la frecuencia de la misma en ambos tipos de instituciones educativas se hacen de suma importancia como también se evidenció en la presente investigación. Por ende se sugiere promover a nivel educativo con mayor incidencia

de la que se viene dando, el involucramiento de los padres y tutores en el desarrollo académico de sus hijos.

Por lo señalado se recomienda continuar con investigaciones en el campo de la psicología educativa ya que los resultados favorecen a la educación peruana y por ende a nuestro país que tanto requiere de mejoras que permitan y sigan promoviendo su desarrollo. En efecto, se hace fundamental que principalmente en esta rama de la Psicología se promueva también la aplicación de estos hallazgos mediante las herramientas de prevención que poseen en su labor en el ámbito escolar y así mismo extenderse a las diferentes ramas de Psicología por la versatilidad de la aplicación de los hallazgos encontrados.

Referencias

- Abd- El- Fattah, S., & Yates, G. (2006). Implicit Theory of Intelligence Scale. Testing for factorial invariance and mean structure. Paper presented at the *Australian Association for Research in Education Annual Conference*. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/04cd/374aa46ef5d50f6949fe31c463f183bf2759.pdf>. El 23 de octubre.
- Álvarez, F. (2012). Diferencias en la calidad de educación e ineficiencia: Un análisis basado en el método de frontera estocástica. *CAF*, 1-25. Recuperado de: https://scioteca.caf.com/bitstream/handle/123456789/242/diferencias_calidad_educacion_ineficiencia_metodo_frontera_estocastica.pdf el 28 de Diciembre del 2019.
- Aparicio, M., Cala, M., & Adarve, S. (2010). Teorías implícitas de la inteligencia en estudiantes de quinto a séptimo grado de un colegio del municipio de Girón, Santander. *II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología* (312-314). Recuperado de: <https://www.aacademica.org/000-031/417.pdf>. El 23 de octubre del 2019.
- Arias, W. L. (2013). Teoría de la Inteligencia: una aproximación neuropsicológica desde el punto de vista de Lev Vigotsky. *Cuadernos de Neuropsicología*, 7(1), 22-37. doi: 10.7714/cnps/7.1.201
- Arias, W. L. (2014). Estilos de aprendizaje e inteligencia en estudiantes universitarios de Arequipa (Perú). *Journal of Learning Styles*, 7(14), 88-107. Recuperado de: <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/201/175>. El 18 de diciembre del 2019

- Asociación Peruana de Empresas de Investigación de Mercado. (2013). *Aspectos metodológicos*. Recuperado de: <http://apeim.com.pe/>. El 17 octubre del 2019.
- Aronson, J., Fried, C. B., & Good, C. (2002). Reducing the Effects of Stereotype Threat on African American College Students by Shaping Theories of Intelligence. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38 (2), 113–125. doi:10.1006/jesp.2001.1491
- Backhoff, E., Sánchez M., Peón M. & Andrade, E. (2010). *Comprensión lectora y habilidades matemáticas de estudiantes de educación básica en México: 2000-2005*. REDIE, 2, (1) 1-15. Recuperado de: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/242/738>. El 24 de octubre del 2019._
- Barahona, P. (2014). Factores determinantes del rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad de Atacama. *Estudios pedagógicos*, 40(1), 25-39. Doi: 10.4067/S0718-07052014000100002
- Barca, L. A., Peralbo, U. M., Porto, R. A., Marcos, M. J. L., y Brenlla, B. J. C. (2011). Metas académicas del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato con alto y bajo rendimiento escolar. *Revista de Educación*, 354, 341-368.
- BBC. (2016). *Los países de América Latina "con peor rendimiento académico"*. Recuperado de: http://www.bbc.com/mundo/noticias/2016/02/160210_paises_bajo_rendimiento_educacioninforme_ocde_bm. El 17 de junio del 2019.
- Berríos, C. (2018). Docentes y sus creencias sobre la inteligencia: ¿Están en sintonía con las discusiones actuales?. *Castalia*, 4(30), 68-78. Doi: 10.25074/07198051.30.911

- Binet, A., & Simon, T. (1916). *The development of intelligence in children*. Baltimore, Williams & Wilkins. (Reimpreso 1973) New York: Arno Press; 1983, Salem, NH: Ayer Company.
- Blackwell, L., Trzesniewski, K. & Dweck, C. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across and adolescent transition: A longitudinal study and intervention. *Child Development*. *Child Development*, 78(1), 246-263. Doi: [10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x)
- Boullosa, G. (2014). *Teorías Implícitas sobre la evaluación de los aprendizajes que poseen los docentes de arquitectura de una universidad privada en Lima*. [Tesis para optar por el grado de Magíster en Educación]. Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de: http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/5499/BOULLOSA_RIVAS_GLORIA_TEORIAS_DOCENTES.pdf?sequence=1&isAllowed=y. El 17 de octubre del 2019.
- Byrnes, J. (1996). *Cognitive development and learning in instructional context*. Needham Heights, Mass: Allyn y Bacon.
- Caciá, D., Reyes, M., Rosales, C., & Marroquín, E. (2012). *Factores que inciden en el rendimiento en matemática de niñas y niños del primer ciclo del nivel de educación primaria en escuelas públicas de Guatemala*. Recuperado de: <https://intercoonec.aecid.es/Gestin%20del%20conocimiento/Informe%20Final%20Investigacion%20en%20Matematicas.pdf>. El 10 de noviembre del 2019.
- Caballero, C. C., Abello, R., & Palacio, J. (2007). Relación del burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios.

- Avances en Psicología Latinoamericana*, 25(2), 98-111. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v25n2/v25n2a7.pdf>. El 18 de diciembre del 2019.
- Capital. (31 de marzo del 2015). *¿Son realmente los colegios privados mejores que los públicos en Perú?* Recuperado de: <https://capital.pe/actualidad/son-realmente-los-colegios-privados-mejores-que-los-publicos-en-peru-noticia-783304>. El 28 de diciembre del 2019.
- Camacho, K. (2011). *Teorías implícitas de la inteligencia en Docentes de la Universidad Pontificia Bolivariana*. [Tesis para optar por el título de psicología]. Universidad Pontificia Bolivariana. Recuperado de: https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/1153/digital_20765.pdf?sequence=1&isAllowed=y. El 17 de octubre del 2019.
- Carpintero, E., Cabezas, D., González, C., & Fernández, P. (2003). Análisis de las teorías implícitas de la inteligencia en alumnos de educación primaria. *EduPsykhé*, 2(1), 81-105. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1075778.pdf>. El 17 de octubre del 2019. El 24 de octubre del 2019.
- Cervini, R., Dari N., & Quiroz, S. (2014). Estructura familiar y rendimiento académico en países de América Latina: Los datos del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(61), 569-597. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000200010. El 24 de octubre del 2019.
- Correo. (21 de octubre 2013). *Colegios privados versus nacionales*. Recuperado de: <https://diariocorreo.pe/peru/colegios-privados-versus-nacionales-71949/?ref=dcr>. El 28 de diciembre del 2019.

- Cruz, Z., Medina, J., Vázquez, J., Espinosa, E., & Antonio, A. (2014). Influencia del nivel socioeconómico en el rendimiento académico de los alumnos del programa educativo de ingeniería industrial en la Universidad Politécnica de Altamira. En G.Nélida, G. Santamaria, L. Almaza (Coordinadores). *Ciencias administrativas y Sociales Handbook* (24-38) Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4887110>. El 24 de octubre del 2019.
- Cuenca, R., Carillo, S., De los Rios, C., Reátegui, L., & Ortiz, G. (2017). *La calidad y equidad de la educación secundaria en el Perú. Institutos de Estudios Peruanos*. Recuperado de: http://repositorio.iep.org.pe/bitstream/IEP/923/1/Cuenca-Ricardo_Calidad-Equidad-Educacion-Secundaria.pdf. El 24 de octubre del 2019
- De Castella, K., & Byrne, D. (2015). My intelligence may be more malleable than yours: the revised implicit theory of intelligence (self-theory) scale is a better predictor of achievement, motivation, and student disengagement. *European Journal of Psychology of Education*, 30(3), 245-267. Doi:10.1007/s10212-015-0244-y
- Correo. (29 de enero de 2019). *Años escolar 2019: se terminó calificación del 0 al 20*. Recuperado:<https://diariocorreo.pe/edicion/lima/ano-escolar-notas-en-libretas-de-secundaria-seran-letras-y-ya-no-numeros-867559/>. El 14 de Abril del 2019
- Dongo, M. (2009). Significado de los factores sociales y culturales en el desarrollo cognitivo. *Revista de Investigación en Psicología*, 2(2),227-237. Doi: [10.15381/rinvp.v12i2.3767](https://doi.org/10.15381/rinvp.v12i2.3767)
- Dweck, C.S., & Reppucci, N.D. (1973). Learned helplessness and reinforcement responsibility in children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 25, 109-116.

- Dweck, C. S., & Elliott, E. S. (1983). Achievement Motivation. In P. H. Mussen (Gen. Ed.), & E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (Vol. 4, pp. 643-691). New York: Wiley.
- Dweck, C.S. (1975). The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 674-685.
- Dweck, C. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048. Doi: [10.1037/0003-066X.41.10.1040](https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040)
- Dweck, C., Chiu, C., & Hong, Y. (1995). Implicit Theories: Elaboration and Extension of the Model. *Psychological Inquiry*, 6(4), 322-333. Doi: [10.1207/s15327965pli0604_12](https://doi.org/10.1207/s15327965pli0604_12)
- Dweck, C., & Legget, E. (1998). A social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273. Doi: [10.1037/0033-295X.95.2.256](https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256)
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. Hove: Psychology Press.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development. Essays in social psychology*. . New York, NY, US: Psychology Press.
- Dweck, C.S. (2002). Messages that motivate: How praise molds students' beliefs, motivation, and performance (In Surprising Ways). In J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement*. New York: Academic Press.
- Dweck, C. (2007). *La actitud al éxito*. Barcelona: Ediciones Vergara.
- Dweck, C. (2017). *Mindset: How you can fulfil your potential*. Hachette UK. Edición de Kindle.

- Elliot, A., Harackiewicz, J., Barron, K. Pintrich, P. & Thrash, T. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and Illuminating. *Journal of Education Psychology*, 94(3), 638-645. Doi: [10.1037/0022-0663.94.3.638](https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.3.638)
- El Comercio. (3 de diciembre 2016). *Prueba PISA: casi 80% de estudiantes latinoamericanos tienen bajo nivel en lectura y matemáticas*. Recuperado de: <https://elcomercio.pe/mundo/prueba-pisa-casi-80-de-estudiantes-latinoamericanos-tienen-bajo-nivel-en-lectura-y-matematicas-nndc-noticia/?ref=ecr>. El 27 de diciembre del 2019.
- Escudero, E., Moguel, A., Zapata, M. & Muñoz, E. (2010). Comprensión lectora y habilidades matemáticas de estudiantes de educación básica en México: 2000-2005. *Revista electrónica de investigación educativa*, 12 (1). Recuperado de: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/242/738>. El 17 de octubre del 2019.
- Ellis, J. (2005). *Aprendizaje Humano*. (4ta Edición). España: Pearson Educación.
- Fandiño, Y. J. (2008). Una enseñanza e investigación inteligentes de la inteligencia para el éxito escolar y el éxito en la vida cotidiana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(9), 1-12. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1881>. El 17 de octubre del 2019.
- Fajardo, F., Maestre, M., Felipe, E., León del Barco, B., & Polo del Río, M. (2017). Análisis del rendimiento académico de los alumnos de Educación Secundaria obligatoria según las variables familiares. *Educación XXI*, 20(1), 209-232. DOI: 10.5944/educXX1.14475
- Figuroa C. (2004). *Sistemas de Evaluación Académica*. (Primera Edición). El Salvador.

- Fineburg, A. C. (2009). Academic Achievement. En Lopez, S.J. (Ed.), *The encyclopedia of Positive Psychology* (pp. 4-6). Alabama: Blackwell. Recuperado de: <http://simbi.kemenag.go.id/pustaka/images/materibuku/the-encyclopedia-of-positive-psychology.pdf>
- Flores, G., Contreras L., & Backhoff, E. (2006). Traducción y adaptación de pruebas: lecciones aprendidas y recomendaciones para países participantes en TIMSS. PISA y otras comparaciones internacionales. *Revista electrónica de Investigación educativa*, 8, (2). Recuperado de: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/143/245>. El 24 de octubre.
- Gayón, L. (2010). *Relación entre las teorías implícitas de la inteligencia de padres e hijos y rendimiento académico*. [Tesis para optar el grado de psicóloga]. Universidad Pontificia Bolivariana. Recuperado de: https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/826/digital_19151.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Figueroa C. (2004). *Sistemas de Evaluación Académica. Primera Edición*, El Salvador, Editorial: Universitaria. El 23 de octubre del 2019.
- Galvis, M., Cala, M., & Adarve S. (2010). Teorías implícitas de la inteligencia en estudiantes de quinto a séptimo grado de un colegio del Municipio de Girón, Santander. *II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/000-031/417.pdf>. El 23 de octubre del 2019.
- García L. (2016). *Nivel socioeconómico y rendimiento académico: estudiantes resiliente*. [Tesis doctoral en psicología]. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/38862/1/T37677.pdf>. El 23 de octubre del 2019. El 24 de octubre del 2019.

- Gestión. (3 de diciembre del 2016). *Perú mejora en prueba PISA 2018, pero sigue último entre los países de la región*. Recuperado de: <https://gestion.pe/peru/peru-mejora-en-prueba-pisa-2018-pero-sigue-ultimo-entre-los-paises-de-la-region-nndc-noticia/?ref=gesr>. El 27 de Diciembre del 2019.
- Gross-Loh, C. (2019). *Don't Let Praise Become a Consolation Prize*. [online] The Atlantic. Recuperado de: <https://www.theatlantic.com/education/archive/2016/12/how-praise-became-a-consolation-prize/510845/> este es de la revista atlantic. El 5 de noviembre del 2019.
- Hernández, R., Fernández, T., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. (5ta edición). McGraw Hill: México.
- Horn, J. L. (1965). *Fluid and crystallized intelligence: A factor analytic study of the structure among primary mental abilities*. [Tesis para obtener el grado de Doctor en Psicología] University of Illinois.
- Horn, J. L., y Cattell, R. B. (1966). Refinement and test of the theory of fluid and crystallized general intelligences. *Journal of Educational Psychology*, 57, 253-270.
- Horn, J. L., & Cattell, R. B. (1967). Age differences in fluid and crystallized intelligence. *Acta Psychologica*, 26, 107-129.
- Hoyos R. (2016). *Niveles socioeconómicos y motivación en la elección de la carrera profesional en estudiantes preuniversitarios*. [Tesis para optar el grado de maestra en psicología] Universidad San Martín de Porres. Recuperado de: http://www.repositorioacademico.usmp.edu.pe/bitstream/usmp/2320/1/hoyos_drg.pdf. El 24 de octubre del 2019.

- King, R. B. (2019). Mindsets are contagious: The social contagion of implicit theories of intelligence among classmates. *British Journal of Educational Psychology*. Doi:10.1111/bjep.12285
- Krakovsky, M. (2019). *The Effort Effect: According to a Stanford psychologist, you'll reach new heights if you learn to embrace the occasional tumble*. [En línea] Stanfordmag.org. Recuperado de: <https://stanfordmag.org/contents/the-effort-effect> el 19 de diciembre del 2019.
- Kurtz-Costes, B., McCall, R. J., Kinlaw, C. R., Wiesen, C. A., & Joyner, M. H. (2005). What does it mean to be smart? The development of children's beliefs about intelligence in Germany and the United States. *Applied Developmental Psychology*, 26, 217-233. <http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2004.12.005>
- Lammel A. & Guillén E. (2011). Las concepciones implícitas de la inteligencia contextos culturales. Diferentes (México y Francia). *Revista Electrónica de Psicología Iztacala* 2 (14) 15-19. Recuperado de: <http://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2011/epi112b.pdf>. El 23 de octubre del 2019.
- Lastre, K., López, L., & Alcázar, C. (2018). Relación entre apoyo familiar y el rendimiento académico en estudiantes colombianos de educación primaria. *Psicogente*, 21(39), 102-115. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/psico/v21n39/0124-0137-psico-21-39-00102.pdf>. El 23 de octubre del 2019.
- Lamana, M. & De la Peña, C. (2018). Rendimiento académico en matemáticas. Relación con creatividad y estilos de afrontamiento. *Revista mexicana de Investigación Educativa*, 23(79), 1075-1092. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v23n79/1405-6666-rmie-23-79-1075.pdf>. El 10 de noviembre del 2019.

- Linares A. (2008). *Desarrollo Cognitivo: Master en paidopsiquiatría Módulo 1: Las teorías de Piaget y Vygotsky*. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de: http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias_desarrollo_cognitivo_0.pdf. El 23 de octubre del 2019.
- López, P., y Pibaque, M. (2018). Familias monoparentales y el desarrollo social en los adolescentes. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 4(3), 152-162. Doi: [10.23857/dc.v4i3.799](https://doi.org/10.23857/dc.v4i3.799)
- Macías, M. A. (2002). Las múltiples inteligencias. *Psicología desde el Caribe*, 10, 27-38. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/213/21301003.pdf>. El 18 de Diciembre del 2019.
- Makuc, M. (2011). Teorías implícitas sobre comprensión textual y la competencia lectora de estudiantes de primer año de la Universidad de Magallanes. *Revista Signos*, 48(87), 29-53. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1570/157036980002.pdf>. El 24 de octubre del 2019.
- Marchago, J. (1989). *El profesor y el autoconcepto de los alumnos*. Madrid, Escuela Española.
- Ministerio de Educación del Perú (2017). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/consulta-virtual-del-curriculo-nacional.pdf>. El 14 de Mayo del 2019
- Montero, I., & León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 847-862.
- Muñiz, J., & Hambleton. (1996). Directrices para la traducción y adaptación de test. *Revista Papeles de Psicólogo*, 66.

- Nicholls, J.G. (1978). The development of the concepts of effort and ability, perception and academic attainment, and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child Development*, 49, 800-814.
- Nicholls, J. (1983) Conceptions of ability and achievement motivation: a theory and its implications for education. In Paris, S., Olsen, G., Stevenson, H. (Eds). *Learning and motivation in the classroom*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Noack, E. M. (2018). *Uso de Técnicas de mentalidad de crecimiento y su impacto en el rendimiento académico de los estudiantes de grado uno de un colegio privado de la ciudad de Guatemala*. [Tesis de grado] Recuperado de: <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2018/05/83/Montenegro-Erika.pdf>
- OCDE (2013). *Education at a Glance 2013 OECD indicators*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/education/Panorama%20de%20la%20educacion%202013.pdf>.
- Olmeda, L. (2016). *Nivel socioeconómico y rendimiento académico: Estudiantes resilientes*. [Tesis para optar por el grado de Doctora en Psicología]. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/38862/1/T37677.pdf>. El 24 de octubre del 2019.
- Peña, A. (2015). *Ganadores y perdedores: fecha de nacimiento, edad relativa en la escuela, y los resultados en la infancia y la edad adulta*. Recuperado de: <http://ntrzacatecas.com/2015/11/15/influye-la-edad-de-alumnos-en-su-rendimiento-escolar-revela-estudio/>. El 5 de mayo del 2019
- Romagnoli, C., & Cortese, I. (2015). ¿Cómo la familia influye en el aprendizaje y rendimiento escolar? *Valoras*. Recuperado de: www.valoras.uc.cl. El 5 de noviembre del 2019.

- Rodríguez, J. (2015). *El Rendimiento Escolar y la Intervención del Trabajo Social*. Cuenca: Universidad de Cuenca.
- Sánchez, P., Valdés, A., Reyes, N., & Martínez, E. (2010). Participación de padres de estudiantes de educación primaria en la educación de sus hijos en México. *Liberabit*, 16(1), 1729-4827. Recuperado de: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272010000100008. El 10 de noviembre del 2019.
- Santín D. (2001). *Influencia de los factores socioeconómicas en el rendimiento escolar internacional: hacia la igualdad de oportunidades educativas*. Recuperado de: <http://eprints.ucm.es/6725/1/0101.pdf>. El 1 de diciembre del 2019.
- Spearman, C. (1904). "General intelligence," objectively determined and measured. *American Journal of Psychology*, 15, 201-293. Doi: [10.2307/1412107](https://doi.org/10.2307/1412107)
- Soto, M., Da Cuña, I., Lantarón, M., & Labajos, T. (2015) Influencia de las variables sociodemográficas y socioeducativas en el rendimiento académico de alumnos del Grado en Fisioterapia. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 18(6), 397-404. Doi: [10.4321/s2014-98322015000700007](https://doi.org/10.4321/s2014-98322015000700007)
- Stromso, H., & Braten, I. (2004). Epistemological beliefs and implicit theories of intelligence as predictors of achievement goals. *Contemporary Educational Psychology*. 29, 371-388. Doi: [10.1016/j.cedpsych.2003.10.001](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2003.10.001)
- Sulmont, L. (2018). Implementación sistemática en las escuelas de las expectativas de aprendizaje y enseñanza para alumnos y docentes. *AD MESTRO*, 1(3), 14-17.

- Tarbetsky, A., Collie. R., & Martin A. (2016). The role of implicit theories of intelligence and ability in predicting achievement from indigenous Australian students. *Contemporary Educational Psychology*, 47, 61-71. Doi: [10.1016/j.cedpsych.2016.01.002](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.01.002)
- Tomás, J., & Almenara, J. (2008). Desarrollo cognitivo: Las teorías de Piaget y de Vygotsky. *Master en Paidopsiquiatria*. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de: http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias_desarrollo_cognitivo_0.pdf. El 18 de diciembre del 2018.
- UNESCO. (2015). *Informe de resultados TERCE: Tercer estudio regional comparativo y explicativo. Logros de aprendizaje*. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243532>
- Universidad de Internacional de Valencia. (2015). *Influencia de los factores sociales y familiares en el bajo rendimiento*. Recuperado de: <https://www.universidadviu.es/influencia-de-los-factores-sociales-y-familiares-en-el-bajo-rendimiento-en-el-aprendizaje/>. El 23 de octubre del 2019.
- Vélez, E., Schiefelbein E., & Valenzuela, J. (1994). Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria. Revisión de la literatura de América Latina y el Caribe. *Revista Latinoamericana de Innovación de América Latina*, 17, 29-53. Recuperado de: <http://disde.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/4317/Factores%20que%20afectan%20el%20rendimiento%20acad%C3%A9mico%20en%20la%20educaci%C3%B3n%20primaria%20revisi%C3%B3n%20de%20la%20Literatura%20de%20Am%C3%A9rica%20Latina%20y%20El%20Caribe.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. El 4 de Julio del 2019

- Vezeau, C., & Bouffard, T. (2002). Relation entre la théorie implicite de l'intelligence et les buts d'apprentissage chez des élèves du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 28 (3), 675-692. Doi: [10.7202/008338ar](https://doi.org/10.7202/008338ar)
- Vera, F., & Vera, O. (2013). Evaluación del nivel socioeconómico: presentación de una escala adaptada en una población de Lambayeque. *Revista del Cuerpo Médico Hospital Almanzor Aguinaga Asenjo*, 6 (1). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4262712>. El 8 de septiembre del 2019
- Villamizar, G., (2011). Teorías implícitas de la inteligencia en el ámbito pedagógico. *Revista Psicogente*, 14(26), 321-335. Recuperado de: <http://oaji.net/articles/2017/1787-1485448348.pdf>. El 7 de octubre del 2018.
- Villamizar, G. (2019). Teorías implícitas sobre inteligencia de niños escolarizados. *Revista Educación*, 43(1), 16-29. Doi: [10.15517/revedu.v43i1.27765](https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.27765)
- Wang, Q. & Fei-YinNg F. (2012). Chinese students' implicit theories of intelligence and school performance: Implications for their approach to schoolwork. *Personality and Individual Differences*, 52 (8), 930 - 935. Doi: [10.1016/j.paid.2012.01.024](https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.01.024)
- Woolfolk. (2010). *Psicología Educativa*. [Versión de Pearson Educación]. Recuperado de: <https://crecerpsi.files.wordpress.com/2014/03/libro-psicologia-educativa.pdf>
- Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist*, 47(4), 302-3014. Doi: [10.1080/00461520.2012.722805](https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722805)

Zapata, M. (2017). Teorías y modelos sobre los aprendizajes en entornos conectados y ubicuos.

Bases para un nuevo modelo teórico a partir de una visión crítica del “conectivismo”.

Education in the knowledge Society, 16(1), 69-102. Doi: [10.14201/eks201516169102](https://doi.org/10.14201/eks201516169102)

Zegarra, C. D. (2013). *Tesis para obtener licenciatura en Psicología Aspiraciones educativa y*

ocupacional de jóvenes: un estudio mixto sobre el rol del nivel socioeconómico y la

percepción de barreras. [Tesis para optar por el título de Psicología con mención en

Psicología Educacional]. Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de:

<http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/4840>. El 4 de Noviembre del

2018

Zimmerman, B. J. and Schunk, D. H. (2001) *Self-Regulated Learning and Academic*

Achievement: Theoretical Perspectives. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah.

Anexos

ANEXO 1



CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES DE FAMILIA Y APODERADOS

TÍTULO DEL PROYECTO: Relación entre las teorías implícita de niños escolares respecto a la inteligencia con el desempeño académico

INVESTIGADORES RESPONSABLES:

Joselyn Mayeli Melo Peña (Universidad Católica San Pablo, Arequipa, Perú), su teléfono es 958818428 y su email es joselyn.melo@ucsp.edu.pe y a Rosario Carolina Salcedo Soto (Universidad Católica San Pablo, Arequipa, Perú), su teléfono es 992761072 y su gmail es rosario.salcedo@ucsp.edu.pe

POR FAVOR LEA DETENIDAMENTE ESTA INFORMACIÓN SOBRE LOS PROCEDIMIENTOS DEL ESTUDIO. SI TIENE ALGUNA DUDA O PREGUNTA POR FAVOR SOLICITE QUE UNO DE LOS INVESTIGADORES LE RESPONDA SUS INQUIETUDES ANTES DE FIRMARLO.

INFORMACIÓN PARA PADRES

Las bachilleres en psicología Joselyn Mayeli Melo Peña y Rosario Carolina Salcedo Soto de la Universidad Católica San Pablo de Arequipa han decidido, han decidido realizar este proyecto de investigación para conocer la relación que guardan las creencias acerca de su inteligencia de los escolares en su rendimiento académico para así en el futuro poder generar intervenciones que estén orientadas a mejorar el aprendizaje en las escuelas.

El objeto de esta carta es ayudarlo a tomar la decisión de autorizar o no que su hijo/a participe de este estudio: Para este fin, se procederá aplicar de manera colectiva y confidencial un cuestionario relacionado con la manera cómo percibe su propia inteligencia y otra ficha sobre datos sociales y demográficos, en horarios que no afectarán que su hijo/a esté al día en sus obligaciones escolares; coordinados con la institución educativa donde asiste su hijo/a. Toda esta información se utilizará únicamente para el propósito de la investigación. El nombre de su hijo y otra información de identificación no aparecerán en ningún reporte de estudio. En cada una de estas instancias solicitaremos el asentimiento de su hijo/a para participar.

La participación de su hijo/a es voluntaria, no tiene costo y puede retirar su autorización en cualquier momento sin necesidad de justificar los motivos, y sin ninguna consecuencia para su hijo/a.

Para mayor información acerca del estudio, puede contactar a la Psicóloga Jessica Valencia Vázquez jvalenciav@ucsp.edu.pe, al teléfono 992146399. **Los invitamos a participar de este estudio, que será de beneficio directo para sus hijos ya que los resultados serán informados a las autoridades pertinentes a su institución educativa para generar y sugerir intervenciones que mejoren el rendimiento académico de su hijo/a . Así mismo, será de beneficio para la nuestro país ya que esta es una iniciativa que aun no se evidencia en nuestro país.**

A continuación usted marcará su respuesta ante la invitación para que su hijo participe de dicha investigación. Sea lo que decidan padres de familia, por favor hacer **envío a la institución educativa el desglosable**.

Por favor marque una X en esta casilla si ustedes están de acuerdo con que su hijo/a participe del estudio.

Si ☐

Por favor marque una X en esta casilla si ustedes no están de acuerdo con que su hijo/a participe del estudio.

No ☐

Por lo tanto, con nuestra firma damos voluntariamente nuestro consentimiento para que nuestro hijo (a) sea sujeto de la investigación **“Relación entre las teorías implícita de niños escolares respecto a la inteligencia con el desempeño académico”**. Se me ha dado la oportunidad de estar informado detalladamente sobre dicha investigación. Finalmente manifiesto que he leído y comprendido perfectamente lo anterior y que me encuentro en capacidad de expresar mi consentimiento.

Padre, madre o representante legal

Nombre _____

Firma _____

Documento de identidad _____

Investigador que administra este consentimiento

Firma _____

Nombre _____

Documento de identidad _____

El presente documento se firma en Arequipa a los ____ días del mes de _____ del ____

Agradecemos su colaboración

En caso su confirme la participación de su hijo **por favor completar estos datos y enviar junto el desglosable de consentimiento.**

Jefe de Hogar: es la persona, hombre o mujer de 15 a más años, que aporta más económicamente en casa o toma las decisiones sobre el dinero de la familia, y vive en el hogar.

Hogar: Conjunto de personas que, habitando una misma vivienda, preparan y consumen sus alimentos en común

¿A dónde acude el Jefe de Hogar para atención médica cuando él tiene algún problema de salud?

	Posta médica / farmacia / naturista
	Hospital del Ministerio de Salud / Hospital de la Solidaridad
	Seguro Social / Hospital FFAA / Hospital de Policía
	Médico particular en consultorio
	Médico particular en clínica privada

¿Cuál de las siguientes categorías se aproxima más al salario mensual de su casa?

	Menos de 750 soles/mes aproximadamente
	Entre 750 – 1000 soles/mes aproximadamente
	1001 – 1500 soles/mes aproximadamente
	> 1500 soles/mes aproximadamente

ANEXO 2

ASENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES

Nuestros nombres son Joselyn Mayeli Melo Peña y Rosario Carolina Salcedo Soto y somos bachilleres de la carrera de Psicología de la Universidad Católica San Pablo, vamos a realizar una investigación sobre Teorías implícitas de la inteligencia es decir queremos saber qué entienden por inteligencia y por eso queremos pedirles que nos apoyen. A tus papás también se les informará sobre esta investigación.

Tu participación va a consistir en que puedas responder un cuestionario con preguntas, marcando de acuerdo a lo que tu creas.

Tu participación es voluntaria, si no entiendes cualquier cosa puedes preguntar las veces que quieras y te explicaremos lo que necesitas.

Si decides no participar en el estudio no pasa nada y nadie se enojara por ello. Tampoco va a influir en tus notas del colegio.

Esta información será confidencial. Esto quiere decir que no diremos a nadie tus respuestas, sólo lo sabrán las personas que forman parte del equipo de este estudio.

Si aceptas participar, te pido que por favor pongas una (x) en el cuadrado de abajo que dice “Sí quiero participar” y escribe tu nombre.

Si no quieres participar, no pongas ninguna (x) , ni escribas tu nombre.

() **SI quiero participar**

Nombre: _____

Investigador que administra este asentimiento

Firma _____

Nombre _____

Documento de identidad _____

ANEXO 3

Cuestionario de Teorías Implícitas de la Inteligencia para estudiantes de Arequipa Metropolitana

Nombre: _____

Edad: _____ Sexo: Hombre _____ Mujer _____

A continuación, encontrará una serie de afirmaciones que buscan conocer sus creencias en relación con el concepto de inteligencia. Para cada una de esas afirmaciones encontrará cuatro opciones de respuesta, por favor responda sinceramente las afirmaciones, seleccionando con una **X** la opción que considere.

Después de cada afirmación y sus opciones de respuesta, encontrará un espacio en blanco en el cual puede escribir las dificultades que se le presentaron al momento de contestar. Si considera que no tuvo dificultades, puede dejar el espacio en blanco.

Antes de contestar lea el siguiente ejemplo:

Demuestro que soy inteligente cuando hago las tareas mejor que mis compañeros.

- (1) Totalmente de acuerdo
- (2) De acuerdo
- (3) En desacuerdo
- (4) Totalmente en desacuerdo

Responder de esta forma muestra que aunque estoy DE ACUERDO con la afirmación no lo estoy tanto como para estar TOTALMENTE DE ACUERDO con ella.

Para responder a este cuestionario, no hay límite de tiempo, **NO** hay respuestas buenas ni malas. **POR FAVOR RESPONDA TODAS LAS AFIRMACIONES.**

No empiece hasta que se lo indiquen

	1 Totalmente de acuerdo	2 De acuerdo	3 En desacuerdo	4 Totalmente en desacuerdo
Aunque se intente ser más inteligente, es muy difícil lograrlo.				
Así se realicen tareas académicas difíciles, esto NO aumenta la inteligencia.				
Esforzarse académicamente en el estudio aumenta la inteligencia.				
Quienes desaprueban continuamente evaluaciones NO son inteligentes				
Recibir orientaciones de otras personas ayuda aumentar la inteligencia				
Si las personas se lo proponen aumentan su inteligencia.				
Si las personas hacen las cosas bien cuando se les pide en diferentes situaciones, los demás piensan que son inteligentes				
Las personas que se esfuerzan académicamente en el colegio NO son inteligentes				
Cuando se aprenden cosas nuevas se aumenta la inteligencia.				
Las personas inteligentes recuperan los cursos perdidos.				
Obtener buenas notas ayuda aumentar la inteligencia.				
La inteligencia de una persona depende de las capacidades que tenga.				
La preparación académica en el colegio aumenta la inteligencia.				
Se nace con una cantidad de inteligencia y no se puede cambiar.				

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO 4

FICHA SOCIODEMOGRÁFICA

I. DATOS PERSONALES

Código:

Sexo : ☐ Femenino ☐ Masculino Edad: ____ Grado: ____Colegio : ☐ Estatal ☐ ParticularRepitió de año : ☐ SI ☐ NO ¿Cuántas veces? ____

II. NIVEL SOCIO ECONÓMICO

A continuación te presentamos una serie de preguntas sobre el jefe de tu hogar y tu vivienda. En algunas preguntas debes marcar con un aspa (X) la opción que corresponda a tu caso; y en otras, deberás completar los datos que se te piden. Muchas gracias por participar.

Jefe de Hogar: es la persona, hombre o mujer de 15 a más años, que aporta más económicamente en casa o toma las decisiones sobre el dinero de la familia, y vive en el hogar.

Hogar: Conjunto de personas que, habitando una misma vivienda, preparan y consumen sus alimentos en común

¿Cuál es el grado de instrucción de ambos padres?

Grado de instrucción	Padre	Madre
Primaria Completa / Incompleta		
Secundaria Incompleta		
Secundaria Completa		
Superior No Universitario (p. e.) Instituto superior entre otros		
Estudios Universitarios incompletos		
Estudios Universitarios Completos (Bachiller, titulado)		
Posgrado		

2. ¿Cuál es la ocupación principal del jefe del hogar?

Trabajador no profesional independiente (ej.: obrero, taxista, transportista, etc.)	
Empleado no profesional del sector privado y/o público (ej. personal de limpieza, técnico)	
Microempresario / comerciante (ej. dueña de tienda de abarrotes, zapatería, tienda de muebles)	
Trabajador profesional dependiente del sector privado y/o público (ej. profesor(a), médico, ingeniero)	
Empresario / gerente / alto ejecutivo	

¿Cuántas habitaciones tiene tu hogar, exclusivamente para dormir? _____

¿Cuántas personas viven permanentemente en tu hogar? (sin incluir el servicio doméstico) _____

¿Cuál es el material más común en los pisos de tu hogar?

Tierra / Arena	
Cemento sin pulir (piso falso)	
Cemento pulido/ alfombra pegada al piso	
Mayólica/losa pequeña/ cerámicos	
Parquet / madera pulida / alfombra decorativa/ mármol / textura de piedra	

III. FAMILIA

A continuación te presentamos una serie de preguntas sobre tu entorno familiar. En algunas preguntas debes marcar con un aspa (X) la opción que corresponda a tu caso; y en otras, deberás completar los datos que se te piden. Muchas gracias por participar.

¿Quiénes viven contigo en la misma casa? Puedes marcar(X) más de uno:

- ☐ Papá ☐ Mamá _____ ☐ Otros familiares _____
☐ Hermano (s) _____ ☐ Primo (s) _____ ☐ Tío(s) _____

En casa ¿Quién te ayuda con las tareas y los estudios? Marca con una X

- ☐ Padre ☐ Madre ☐ Otro familiar ☐ Nadie

En caso alguien te ayude con tus tareas, con qué frecuencia es:

- ☐ Frecuentemente (todos los días)
☐ A veces (dos veces en la semana)
☐ Rara vez (una vez a la semana)

¿Qué nivel de instrucción tiene la persona que te ayuda con las tareas y estudios?:

	Primaria incompleta	Primaria completa	Secundaria incompleta	Secundaria completa	Superior incompleta	Superior completa
Madre						
Padre						
Otro familiar						

ANEXO 5

Validación de contenido de Cuestionario de ITIS para Arequipa Metropolitana

[illegible]

I- DATOS INFORMATIVOS

Nombres y apellidos: Brenda Nadia Chino Vilca

II- VALIDACIÓN DE LA ENCUESTA:

En general el instrumento ha sido construido adecuadamente.

III- OBSERVACIONES:

Mejorar redacción de preguntas.

Fecha: 03 de noviembre de 2017



Brenda Nadia Chino Vilca
DNI N° 44291349

ANEXO 6

Validación de contenido de Cuestionario de ITIS para Arequipa Metropolitana

[illegible]

I- DATOS INFORMATIVOS

Nombres y apellidos: Gabriela Ladid Cáceres Luna

II- VALIDACIÓN DE LA ENCUESTA:

Se realizó la validación de la encuesta.

ENUNCIADOS SEGÚN LA CATEGORÍA DE MEDICIÓN		ALTERNATIVAS DE RESPUESTA					VALORACIÓN ESCALA			OBSERVACIONES
DIMENSIÓN: INTELIGENCIA DE CRECIMIENTO		completamente de acuerdo	de acuerdo	ni de acuerdo ni en desacuerdo	en desacuerdo	completamente en desacuerdo	malo	Regular	bueno	
							1	2	3	
3	Esforzarse académicamente en el estudio ayuda aumentar la inteligencia.							x		Mejorar la redacción: “ayuda a aumentar”
5	Recibir orientaciones de otras personas ayuda aumentar la inteligencia.							x		Mejorar redacción: “ayuda a aumentar”
6	Si las personas se lo proponen aumentan su inteligencia.								x	
9	Cuando se aprenden cosas nuevas se aumenta la inteligencia.								x	
10	Las personas inteligentes recuperan las materias perdidas.							x		Mejorar el planteamiento de acuerdo al contexto: “las personas inteligentes recuperan los cursos desaprobados”
11	Obtener buenas notas ayuda aumentar la inteligencia.								x	
13	La preparación académica en el colegio ayuda aumentar la inteligencia.								x	Mejorar redacción: “ayuda a aumentar”

III- OBSERVACIONES:

Si bien se señala como objetivo del instrumento identificar la relación entre las teorías implícitas de la inteligencia no se detallan las dimensiones en base a las cuales fue construido, es necesario sustentar teóricamente la formulación de los ítems, los cuales parecen corresponder con la percepción de modificabilidad o en relación al refuerzo de determinadas conductas. Se debe mejorar la redacción de los ítems evitando fallas ortográficas.

Fecha: 23 de octubre del 2014



Firma

ENUNCIADOS SEGÚN LA CATEGORÍA DE MEDICIÓN		ALTERNATIVAS DE RESPUESTA					VALORACIÓN ESCALA			OBSERVACIONES
DIMENSIÓN: INTELIGENCIA DE CRECIMIENTO		completamente de acuerdo	de acuerdo	ni de acuerdo ni en desacuerdo	en desacuerdo	completamente en desacuerdo	malo	Regular	bueno	
							1	2	3	
3	Esforzarse académicamente en el estudio ayuda aumentar la inteligencia.							X		Sugería eliminar la palabra “ayuda”
5	Recibir orientaciones de otras personas ayuda aumentar la inteligencia.							X		¿A qué tipo de orientaciones te refieres?
6	Si las personas se lo proponen aumentan su inteligencia.							X		Creo que la redacción más correcta sería: Si las personas se lo proponen podrían aumentar su inteligencia.
9	Cuando se aprenden cosas nuevas se aumenta la inteligencia.								X	
10	Las personas inteligentes recuperan las materias perdidas.							X		Nosotros no utilizamos coloquialmente el término “materias”. Modificar redacción.
11	Obtener buenas notas ayuda aumentar la inteligencia.								X	
13	La preparación académica en el colegio ayuda aumentar la inteligencia.							X		Sugeriría eliminar la palabra “ayuda”

IV- DATOS INFORMATIVOS

Nombres y apellidos: Milagros Isela Cahuana Cuencas

V- VALIDACIÓN DE LA ENCUESTA:

Con las modificaciones sugeridas el instrumento cumpliría la validez requerida.

VI- OBSERVACIONES:

- Mejorar la redacción en función a la contextualización necesaria.
 - Se sustenta en el marco teórico que la teoría implícita de la inteligencia tiene 4 dimensiones; sin embargo en la validación se presentó un instrumento de dos dimensiones, entonces debe ser explicado teóricamente.
 - Del mismo modo la redacción de cada ítem debe ser sustentado en contenido en el marco teórico.
-
-

Fecha: 30/07/2018



Firma

ANEXO 7

DESCRIPCIÓN Y CALIFICACIÓN DEL INSTRUMENTO PARA NSE

Cuadro N° 01: Evaluación de los Niveles Socioeconómicos versión Modificada 2011-2012.

Niveles	NSE A	NSE B	Nivel Socio Económico NSE C	NSE D	NSE E
Variables	Alto / Medio Alto	Medio	Bajo Superior	Bajo Inferior	Marginal
	Doctorado		Universitarios Incompletos		Sin estudios
Instrucción del Jefe de Familia	Diplomado	Estudios Universitarios Completos	Superior No Universitaria Completa	Secundaria Completa	Primaria Incompleta
					Primaria Completa
	Postgrado (máster)		Superior No Universitaria Incompleta		Secundaria Incompleta
Consulta Médica	Médico Particular en Clínica Privada	Médico Particular en Consultorio	Seguro Social / Hospital FFAA / Hospital de Policía	Hospital del Ministerio de Salud / Hospital de	Posto Médico / Farmacia / Naturista
N° promedio de Habitantes	1 - 2 personas		5 - 6 personas	7 - 8 personas	9 o más personas
	3 - 4 personas				
Material predominante en Pisos	Parquet / Laminado / Mármol / Alfombra	Cerámica / Madera Pulida	Cemento Pulido	Cemento sin Pulir	Tierra / Arena
		Mayólica / Loseta / Mosaico			
N° promedio de Habitaciones	5 o más	4	3	2	1 - 0

Tabla N° 02: Evaluación de los Niveles Socioeconómicos según categorías y niveles nacionales, rango de puntajes en la versión APEIM y la versión Modificada 2011-2012.

NIVELES	NSE	CATEGORIA	Puntaje Versión Original APEIM 2008 - 2009	Puntaje Versión Modificada 2011-2012
Nivel 1	A	Alto	22 - 25 puntos	33 o más puntos
Nivel 2	B	Medio	18 - 21 puntos	27 - 32 puntos
Nivel 3	C	Bajo Superior	13 - 17 puntos	21 - 26 puntos
Nivel 4	D	Bajo Inferior	9 - 12 puntos	13 - 20 puntos
Nivel 5	E	Marginal	5 - 8 puntos	5 - 12 puntos